

Tegnspråkkompetanse, ivaretagelse gjennom utnyttelse

*En undersøkelse om hva som kjennetegner arbeidssteder som
nyttiggjør oppnådd tegnspråkkompetanse*

Lena Domben



Masteroppgave ved Institutt for Spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2008

Sammendrag:

Bakgrunn og formål:

Temavalget i oppgaven har bakgrunn i min tidligere praksis med døve førskolebarn. Planlegging av skolestart for disse barna var en viktig prosess som begynte i god tid fordi det var mange forhold som skulle initieres. Tegnspråkkompetansen til de kommende lærerne var ofte en utfordring i så måte. Innføringen av læreplanene for døve i forbindelse med Reform 97, hadde skapt nye behov og krevde at lærere som skulle undervise elevgruppen mestret tegnspråk. Det ble av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet gjennomført et nasjonalt kompetansehevingsprogram i tegnspråk i 1996 og i 1997, i den forbindelse. Da det under planlegging av skolestart for døve i Ålesund og omegn, hadde vist seg vanskelig å få lærere til å reise bort for å anskaffe nødvendig kompetanse, ble det jobbet for og etter hvert etablert et tegnspråkstudium. Tidligere studenter av nasjonalt kompetansehevingsprogram, fra Møre og Romsdal, var aktuelle kandidater til Grunnfag i praktisk tegnspråk, del 2. Det viste seg imidlertid at mange ikke lengre brukte sin kompetanse, og påbygning var derfor ikke aktuelt. Formålet med oppgaven er således å frembringe informasjon om de forhold lærere med tegnspråkkompetanse jobbet eller jobber under for å kunne vurdere i hvilken grad det influerer på om kompetansen beholdes, eller ikke.

Problemstilling:

Hva kjennetegner de arbeidsssteder som utnytter oppnådd tegnspråkkompetanse?
Spørsmålet søkes besvart gjennom vurderinger foretatt av de som var studenter på det nasjonale kompetansehevingsprogrammet i tegnspråk i 1996 og 1997.

Metode:

Med bakgrunn i tidligere forskning på undervisningssituasjonen til døve barn og informasjon gitt av Syns- og audiopedagogtjenesten, ble det utarbeidet et spørreskjema med 36 spørsmål som i 2008 ble sendt ut de tidligere studentene.

Svar fra 105 av de tidligere studentene danner grunnlaget for resultatene som presenteres ved bruk av deskriptiv statistikk. Presentasjonen og analysen relateres til de ulike temaene som ble etterspurt i spørreskjemaet. De samme temaene blir drøftet i lys av teori om kompetanseheving og ulike realiseringsbetingelser og barrierer som kan ha innvirkning på om kompetansen anvendes eller ikke.

Konklusjoner:

Hvorvidt tegnspråkkompetansen på en arbeidsplass beholdes eller ikke, kan se ut til å avhenge av en rekke forhold. Til grunn ligger selvfølgelig at det finnes døve barn eller andre med behov for tegn- eller tegnspråkkompetanse, ”tilgjengelig”. Utover det viser tendensene i materialet at det har vært forskjeller i arbeidssituasjonen til de som bruker tegnspråk i jobb i dag og de som ikke bruker tegnspråk i jobb i dag:

- Muligheten for kompetanseheving ser ut til i større grad å ha vært tilstede og blitt benyttet, hos de som fortsatt bruker tegnspråk i jobb i dag.
- Muligheten for samarbeid med døve med formell og uformell kompetanse i tegnspråk ser ut til å ha vært større hos de som bruker tegnspråk i jobb i dag.
- Det kan se ut til at de organisatoriske forholdene rundt de som bruker tegnspråk i jobb i dag har vært bedre da det i større grad er lagt til rette for samarbeidstid og selvstudium.
- Overordnede og kolleger av de som bruker tegnspråk nå, ser ut til i større grad å ha hatt forståelse for at tegnspråk er et eget språk.
- De som bruker tegnspråk i dag opplevde selv å beherske språket i større grad enn de som ikke bruker tegnspråk i dag, selv om begge grupper har likt/liker å bruke tegnspråk i stor grad.

FORORD

PÅ VEGEN

Imot meg bratte fjellet står, med tronge skar og høge fall.

Og inga rås til toppen går. Men eg vil opp og eg skal opp.

For eg kan opp på toppen nå, høgt over gardar, tun og tak,

vil eg mi lei der framme sjå, og eg tek kvild og går i mak.

Arne Domben, 1976.

Ferdigstillelsen av oppgaven har vært en lang, men lærerik prosess og det er flere som fortjener takk. Først og fremst vil jeg takke informantene som svarte på mine spørreskjemaer. Uten disse ville jeg ikke kunne skrevet oppgaven. Deretter fortjener min veileder Arnfinn Muruvik Vonen ved ISP, UiO en stor takk. Han har gitt meg konstruktiv og videreførende veiledning, vært svært positiv og utvist stor tålmodighet.

Jeg vil også takke Nina Dalby ved ISP, UiO og Wenche King ved ALT, HiST for å ha sendt ut reservasjonsbrev på mine vegne. Hallgeir Holen og Asbjørn Enerhaug ved NAV Hjelpemiddelsentral, Møre og Romsdal, takkes for kostnader spart i forbindelse med utsending av spørreskjema og for å ha gitt meg fleksible arbeidsforhold.

Ann Sophi Glad takkes for uvurderlig hjelp i forbindelse med bearbeiding av data i SPSS, og for å være en veldig god venninne. Takk også til audiopedagogene Harriet Lange, Synne Vidnes Norgren og Gunn Elisabeth Stensønes for gode faglige og personlige samtaler i en årrekke. Kjære Magne takkes for å ha tatt godt vare på Magnus Valdemar i en hektisk tid, og for å gi meg frihet til å bruke tid ved behov. Erling Domben takkes, for i sin tid, å ha gitt meg støtte og inspirasjon til å fullføre.

Ålesund, 10.11.08.

Lena Domben

Innhold

INNHold	5
1. INNLEDNING	9
1.1 PRESENTASJON AV TEMA.....	9
1.2 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA.....	10
1.3 FORMÅLET MED UNDERSØKELSEN	12
1.4 UNDERSØKELSENS PROBLEMSTILLING	13
1.5 UNDERSØKELSENS AKTUALITET FOR KOMMUNENE	13
1.5.1 Opplæring ved bostedsskole eller kompetansesentra?	14
1.5.2 Årsrapporter fra kompetansesentra.....	14
1.5.3 Lovendring.....	15
1.5.4 Hørselsteknisk utvikling	16
1.6 OPPGAVENS ORGANISERING	16
2. BEGREPSAVKLARINGER OG HISTORIKK.....	18
2.1 HØRSELHEMMEDE	18
2.1.1 Tunghørte.....	18
2.1.2 Døve	19
2.2 TEGNSPRÅK.....	20
2.2.1 Blandingsformer	21
2.3 DØVES HISTORIE	22
2.3.1 Før 1850-tallet: Tegnmetoden	23
2.3.2 Før 1970-tallet: Talemetoden	23
2.3.3 Før 1980-tallet: Tegnspråknorsk.....	24

2.3.4	<i>Fra 1980-tallet: Tegnspråk som eget språk</i>	24
2.3.5	<i>Tegnspråkopplæring</i>	25
2.4	TO UNDERSØKELSER OM DØVE BARNES SKOLEFORHOLD	26
2.4.1	<i>Døv i den ”inkluderende skole” – I spenningsfeltet mellom einskap og mangfold (St.meld. nr.28 1999: 10-11)</i>	26
2.4.2	<i>På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve</i>	27
2.5	KRAV TIL TEGNSPRÅKKOMPETANSE I DAG	28
2.5.1	<i>10 vekttall/30 studiepoeng</i>	29
2.6	FUNKSJONELL TOSPRÅKLIGHET	30
2.7	TEGNSPRÅKOPPLÆRING FOR FORELDRE	31
2.8	STRATEGI FOR VIDERUTDANNING AV LÆRERE	32
2.9	OPPSUMMERING	33
3.	TEORETISK REFERANSERAMME	34
3.1	KOMPETANSE SOM BEGREP	35
3.1.1	<i>Ulike former for kompetanse</i>	35
3.1.2	<i>Kompetansekjeden</i>	37
3.2	MOBILISERING AV KOMPETANSE	39
3.2.1	<i>Individuelle realiseringsbetingelser</i>	39
3.2.2	<i>Organisatoriske realiseringsbetingelser</i>	41
3.3	BARRIERER MOT UTNYTTELSE AV KOMPETANSE	42
3.4	OPPSUMMERING	44
4.	METODE	45
4.1	DESIGN OG METODE	45
4.2	INFORMANTENE.....	46

4.3	FORUNDERSØKELSE	47
4.4	SPØRRESKJEMA	48
4.4.1	<i>Utforming av spørreskjema</i>	48
4.4.2	<i>Spørsmålenes målenivå</i>	50
4.4.3	<i>Tema i spørreskjemaet</i>	51
4.5	PILOTUNDERSØKELSE	53
4.6	ANALYSE AV DET KVANTITATIVE DATAMATERIALET	54
4.6.1	<i>Tabeller</i>	54
4.6.2	<i>Grafiske presentasjoner</i>	55
4.7	RELIABILITET, VALIDITET OG ETISKE BETRAKTNINGER	55
4.7.1	<i>Reliabilitet</i>	56
4.7.2	<i>Validitet</i>	57
4.7.3	<i>Etiske betraktninger</i>	60
4.8	OPPSUMMERING	60
5.	RESULTATER	62
5.1	TEGNSPRÅKNIVÅ.....	63
5.2	KOMPETANSEHEVING.....	67
5.3	PERSONRESSURSER	68
5.4	ORGANISATORISKE FORHOLD.....	71
5.4.1	<i>Samarbeidstid</i>	71
5.4.2	<i>Selvstudium</i>	73
5.4.3	<i>Å bruke tegnspråk for å vedlikeholde kompetansen</i>	74
5.5	ARBEIDSSTEDETS FORSTÅELSE FOR TEGNSPRÅK	74
5.5.1	<i>Overordnede forståelse</i>	74

5.5.2	<i>Kollegers forståelse.....</i>	76
5.6	EGET SYN PÅ BRUK AV TEGNSPRÅK	77
5.7	TEGN ELLER TEGNSPRÅK TIL ANDRE ENN DØVE BARN	80
5.8	INFORMANTENES OPPSUMMERING	82
5.9	OPPSUMMERING	82
6.	DRØFTING.....	84
6.1	KOMPETANSEKJEDEN	84
6.1.1	<i>Kompetanseheving</i>	84
6.1.2	<i>Personressurser</i>	85
6.1.3	<i>Organisatoriske forhold.....</i>	86
6.1.4	<i>Arbeidsstedets forståelse for tegnspråk som eget språk.....</i>	87
6.1.5	<i>Eget syn på bruk av tegnspråk</i>	88
6.1.6	<i>Tegn eller tegnspråk i bruk til andre enn døve barn.....</i>	89
6.2	AVSLUTTENDE KOMMENTARER OG VEIEN VIDERE	90
	KILDELISTE	93

1. Innledning

1.1 Presentasjon av tema

Tegnspråk har de siste 20 årene fått en helt ny stilling i samfunnet generelt, og i døvundervisningen spesielt. Endringene omfatter flere forhold, blant annet media gjennom nyhetssendinger på tegnspråk, fjernsynsprogram som tolkes, samt bruk av tegnspråk i barneprogram. Tegnspråk er blitt et universitets- og høgskolefag, ved Universitetet i Oslo helt opp til masternivå, og Høgskolen i Sør-Trøndelag har opprettet et professorat i faget. Tilgangen på tegnspråktolk har økt, og dette har gitt endringer i døves muligheter til utdanning. Det er blant annet opprettet en egen allmennlærerutdanning for døve ved Høgskolen i Sør-Trøndelag. Tidligere hadde døve i arbeidslivet et begrenset antall tolketimer til disposisjon (30 timer pr. mnd.). Nå er antall tolketimer ubegrenset. Foreldre til døve barn får tilbud om 40 ukers tegnspråkopplæring med alle utgifter dekket i løpet av barnets 16 første leveår i programmet ”Se mitt språk”. Disse og andre endringer har fundament i erkjennelsen av at tegnspråk er et eget språk, og at døves rettigheter må ha utgangspunkt i den erkjennelsen.

1.juli 1997 ble § 2-4 *Rett og plikt til opplæring for hørselshemma barn* i forskrift for grunnskolen (nå § 2-6 *Teiknspråkopplæring i grunnskolen* i opplæringslova av 1998), gjeldende. Hørselshemmede barn med tegnspråk som førstespråk fikk rett til opplæring i og på tegnspråk. Høsten 1996 ble Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (heretter L97) utgitt av Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF, 1996). Boka inneholdt i tillegg til læreplaner for hørende elever, læreplaner i tegnspråk som førstespråk og tegnspråk fordypning. I løpet av 1997 ble det offentliggjort egne læreplaner i fagene norsk for døve, engelsk for døve, engelsk fordypning for døve og drama og rytmikk for døve. Læreplanverket var gjeldende fra skoleåret 1997/98 og var et av de mest sentrale dokumenter i

forbindelse med Reform 97 (heretter R97). Det hadde i sin helhet status som forskrift (Schröder og Vonen, 2008).

Innføringen av retten til opplæring i og på tegnspråk innebar krav til at de lærere som skulle undervise elevgruppen, mestret tegnspråk. I forkant av innføringen av R97 og L97 gav staten tilbud om et nasjonalt kompetansehevingsprogram i tegnspråk til de aktuelle lærerne. I løpet av 1996 og 1997 tok 215 lærere imot tilbud om å ta 10 vekttall (som tilsvarte ett semesters heltidsstudium) tegnspråk ved UiO (Universitetet i Oslo), ved HiST (Høgskolen i Sør-Trøndelag) eller desentralisert i Bergen (i regi av HiST). Følgende ble sagt om kompetansekrav i forbindelse med den informasjon om studiene som ble utsendt i forkant: ”Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet legger til grunn at kompetanse tilsvarende 10 vekttall tegnspråk anses som et minimum for å fylle forskriftens krav til de lærere som skal forestå opplæringen” (KUF, 1995: 1). Lærere som hadde/ville få ansvar som følge av § 2-4, ble prioritert ved opptak til dette studiet. Staten avsatte midler til dekning av de kommunale og fylkeskommunale merutgiftene til vikarer, reiser og opphold (se vedlegg 1).

Vedrørende etablering av eventuelle andre fremtidige kompetansegivende utdannelser som inneholdt 10 vekttall tegnspråkkompetanse eller mer, ble det av KUF vurdert tilstrekkelig med 10 vekttall tegnspråk som tilleggstudanning for å innfri forutsetningene som lå i § 2-4 (KUF, 1995).

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Jeg jobbet som audiopedagog ved Audiopedagogisk seksjon, Ålesund sjukehus, fra 1999-2006. Seksjonen gir et spesialpedagogisk tilbud til hørselshemmede førskolebarn i Møre og Romsdal. En av mine arbeidsoppgaver var planlegging av og tilrettelegging for skolestart i samarbeid med audiopedagogene fra Syns- og audiopedagogtjenesten og aktuelle instanser i barnets hjemmekommune. I forbindelse med døve barn, var de kommende lærernes tegnspråkkompetanse et sentralt, men dog vanskelig moment i forbindelse med planleggingen. De færreste

kommuner innehadde denne kompetansen, med mindre de hadde hatt døve barn i sin kommune tidligere. Dette innebar at kommunene var pliktige til å skaffe denne kompetansen for å kunne oppfylle lovteksten i § 2-6. Min erfaring var at kommunene ofte prøvde å legge til rette, økonomisk så vel som praktisk, for at kompetansen skulle innhentes. Det viste seg imidlertid vanskelig å motivere personer til å reise vekk fra familie, venner og jobb for å ta utdanning i tegnspråk.

I forbindelse med planlegging av og tilrettelegging for skolestart i 2001 for fire sterkt tunghørte/døve barn med tegnspråk som førstespråk, var tegnspråkkompetansen rundt de fire barna gjenstand for frustrasjon og diskusjon. De fire barna skulle gå på sine hjemmeskoler. Det var ulik tegnspråkkompetanse hos ansatte ved de fire skolene, men alle skolene hadde enten noe uformell kompetanse, formell kompetanse eller kommende kompetanse. Tilbudet til de fire barna ble allikevel ansett som marginalt i forhold til antall lærere med tegnspråkkompetanse. På det tidspunkt var jeg blitt kjent med at det var satt i gang et desentralisert nettbasert deltidsstudium i tegnspråk i regi av Institutt for spesialpedagogikk ved UiO og Vestlandet kompetansesenter. I forhold til kommunenes vansker med å få personer til å reise vekk for å ta tegnspråkutdanning ble tankene om å forsøke å få deltidsstudiet i Ålesund, sentrale. Instituttet ble kontaktet formelt pr. brev med beskrivelse av behovene i Møre og Romsdal, men dog med vekt på Sunnmøre, og en forespørsel om mulighetene for å få studiet til Ålesund. Forespørselen ble vurdert ved ISP og Vestlandet kompetansesenter med positivt utfall. Høsten 2001 ble "Tegnspråk for hørende" (10 vekttall) startet opp, med 22 studenter fordelt på 2 grupper, i Ålesund. Jeg hadde selv søkt på studiet og fått plass. I samarbeid med Syns- og audiopedagogtjenesten i Møre og Romsdal, region Søre Sunnmøre, ved audiopedagog Harriet Lange samt de to døve instruktørene Tove Glomset Iversen og Erlend Holsen ble det gjort mye i forkant av studiestart for å tilrettelegge lokalt på en mest mulig praktisk måte, da nesten alle studentene hadde full jobb samt noe reisevei til lokalene studiet ble lagt til.

For å få påbygningsstudiet, ”Grunnfag i praktisk tegnspråk, del 2” (10 vekttall, studiet hadde skiftet struktur og derav navn) til Ålesund, var man avhengig av et visst antall søkere. Fordi det var noe usikkerhet vedrørende hvor mange av de som tok 10 vekttall 2001-02 som ønsket å gå videre, ringte jeg til de 10 personene i Møre og Romsdal (som jeg kjente til) som hadde tatt 10 vekttall i 1996 eller 1997 gjennom statens nasjonale kompetansehevingsprogram. Jeg ville gjøre disse personene oppmerksomme på at det muligens ville bli satt i gang et påbygningskurs i tegnspråk i Ålesund fra høsten 2002.

Kun 2 av disse 10 personene syntes det var et interessant tilbud, og kun 1 valgte å benytte seg av det. Jeg syntes det var betenkelig at så få var interessert i et tilbud om videreutdanning lokalt, da det praktisk er lettere å benytte seg av enn for eksempel et heltidstilbud, som i hovedsak finnes i de store byene. Det viste seg at mange ikke lenger jobbet med døve og heller ikke nyttet tegnspråk i andre forbindelser. Flere var på vei ut av feltet og ønsket ikke å ta videreutdanning i et språk de ikke skulle bruke mer.

1.3 Formålet med undersøkelsen

Mitt formål med undersøkelsen var å finne hvor mange av de som tok 10 vekttall tegnspråk fra 96-97 som fortsatt nyttet sin tegnspråkkompetanse, og å kartlegge på hvilken måte kommunene hadde tilrettelagt arbeidssituasjonen for disse lærerne for å beholde oppnådd tegnspråkkompetanse i kommunen. Jeg ønsket å undersøke dette fordi jeg hadde en formening om at mange kommuner ”mistet” sine lærere med tegnspråkkompetanse, blant annet fordi arbeidssituasjonen ikke var tilrettelagt med utgangspunkt i deres spesifikke behov. Jeg ønsket å ende opp med en oversikt over hva som kjennetegnet de arbeidsplasser som utnyttet oppnådd tegnspråkkompetanse og beholdt denne kompetansen. De 215 lærere og førskolelærere som hadde fått sin utdanning dekket av staten, ville være mine informanter, og det var gjennom deres tanker om egen situasjon jeg søkte å finne svar på dette.

1.4 Undersøkelsens problemstilling

Oppgavens problemstilling er med bakgrunn i det ovenstående:

Hva kjennetegner de arbeidsssteder som utnytter oppnådd tegnspråkkompetanse?

For å belyse forskningstemaet ville jeg blant annet kartlegge informantenes tegnspråknivå før og etter studiet samt på undersøkelsestidspunktet, om de hadde personer med tegnspråkkompetanse å samarbeide med, om de hadde hatt/hadde mulighet for kompetanseheving, organisatoriske forhold, arbeidssstedets forståelse av tegnspråk, eget syn på bruk av tegnspråk og om tegnspråk var blitt brukt til andre grupper enn døve barn. Ved å bruke begrepet arbeidsssteder mener jeg å favne alle stillinger de tidligere studentene måtte hatt i for eksempel barnehage, skole, kompetansesentra, PPT eller andre. Spørreskjemaet har imidlertid et ”skole- og undervisningsfokus” da de lærere som skulle undervise etter § 2-4 (nå § 2-6), ble prioritert ved opptak i kompetansehevingsprogrammet i tegnspråk.

1.5 Undersøkelsens aktualitet for kommunene

Det kompetansehevingsprogram i tegnspråk som staten betalte fra 1996-97, var et engangstilbud. Kommunene har siden det tidspunkt selv vært pliktig til å dekke kostnadene. Med den nye strategien for videreutdanning av lærere som ble presentert i en pressemelding fra Kunnskapsdepartementet 27. oktober 2008, vil kostnadene for aktuell videreutdanning i stor grad dekkes av staten. Hva den nye videreutdanningsstrategien innebærer, vil jeg komme nærmere tilbake til i kapittel 2. Jeg ser imidlertid for meg at arbeidsgivere vil være interessert i å få kunnskap om hvordan de best mulig kan tilrettelegge for at de skal få beholde oppnådd tegnspråkkompetanse i kommunen, uavhengig av om de skal betale for videreutdanningen eller ikke. Språkkompetanse er av stor betydning, og spesielt tegnspråkkompetanse, som er kompetanse i det språk det skal undervises på, og i, for de det gjelder. Det er ikke et fremmedspråk som man skal ha i tillegg til sitt eget

morsmål, slik som f.eks. fransk og tysk vil være. Det er for døve barn et førstespråk (og for noen et morsmål) og det språket de har best forutsetninger for å lære på.

1.5.1 Opplæring ved bostedsskole eller kompetansesentra?

Foreldre til sterkt tunghørte/døve barn med behov for opplæring i og på tegnspråk må, på en annen måte enn foreldre til hørende barn, ta stilling til hvor deres barn skal ha sin skolegang. Skal de gå på bostedsskole eller på "døveskole", det vil si skoleavdelingen ved et statlig spesialpedagogisk kompetansesenter, eller en kombinasjon av flere ulike skoler? For mange, spesielt de som ikke bor i umiddelbar nærhet til et av kompetansesentra, er heltidsskole på kompetansesenter ikke et reelt valg, da de færreste har mulighet til, og ønske om, å flytte fra familie og nærmiljø.

1.5.2 Årsrapporter fra kompetansesentra

Årsrapporter fra 2007 fra henholdsvis Møller kompetansesenter, Nedre Gausen kompetansesenter, Skådalen kompetansesenter og Statped Vest viser noe forskjellige tendenser i valg av opplæringssted (både for heltidselever og deltidselever).

Kompetansesentras rapporter inneholder tall fra henholdsvis vår og høst for alle år. Det refereres her til tallene fra høsttellingene.

Møller kompetansesenters årsrapport for 2007 viser en reduksjon fra 35 til 26 heltidselever ved A.C. Møller skole fra 2006 til 2007. Antallet heltidselever for 2005 var på 32. Antall deltidselever ved A.C. Møller skole ser ut til å holde seg på 90-100 elever.

Nedre Gausens årsrapport for 2007 viser at det var 10 heltidselever ved Nedre Gausen skole. I 2005 var antallet 14 og i 2006 var antallet 11. Nedre Gausen har hatt en økning i antall deltidselever siden 2005.

Skådalen kompetansesenters årsrapport for 2007 viser at det for skoleåret 2007 var 36 heltidselever. For 2005 var antallet 37 og for 2006 var antallet 34. Antallet deltidselever har forholdt seg mellom 21-26.

Årsrapport for 2007 for Statped Vest, viser at antall heltidselever ved Hunstad skole for 2006 og 2007 ligger på henholdsvis 28 og 27. Antall deltidselever var på 95 for både 2006 og 2007.

Jeg har hatt uformelle samtaler pr. telefon med representanter for 3 av 4 kompetansesenter. De nevner flere årsaker til at antallet heltidselever og deltidselever er i endring. En årsak er at enkelte kommuner etter hvert har blitt flinke til å tilrettelegge ved bostedsskolen, samt at tegnspråkkompetansen hos lærerne er relativt god. En annen årsak er at de fleste døve barn får nå cochleaimplantat (CI), et hørselsteknisk hjelpemiddel som gjør det mulig for mange å utvikle taleferdigheter, og at foreldrene til disse barna i større grad velger et ”hørende miljø” for sine barn framfor et ”døvemiljø” ved skolene til kompetansesentrene. Foreldrenes rett til å velge bostedsskole/bostedskommune kan være en viktig årsak til at flere velger at barnet skal få sitt opplæringstilbud på hjemstedet. Mange foreldre har et sterkt ønske om at deres barn skal vokse opp i sitt nærmiljø.

At flere foreldre velger at deres barn skal få opplæring på bostedsskolen nå enn tidligere, innebærer forpliktelser for kommunene. Opplæring etter § 2-6 er en rettighet som innebærer at de lærere som skal undervise elevene, må beherske tegnspråk. Det er de som i mange tilfeller utgjør elevens primære språkmiljø ved bostedsskolen.

1.5.3 Lovendring

12.oktober 2007 ble forslag til endring i opplæringsloven og privatskoleloven sendt ut til høring fra Kunnskapsdepartementet. Endringene omfattet blant annet tegnspråkopplæring i grunnskolen. Det ble fra departementet foreslått at rettigheten etter § 2-6 også skal innbefatte elever som ”etter sakkyndig vurdering har behov” for å få grunnskoleopplæringa i og på tegnspråk. Lovendringen ble vedtatt i juni 2008.

Det ble, i Høringsnotatet, pekt på at det: ”(...) på bakgrunn av eit konkret og reelt behov hos ein elev i grunnskolen kan vere grunnar til å gi ein elev rett til

grunnskoleopplæring i og på teiknspråk, utan at dette er førstespråket til eleven” (Ot.prp. nr. 40 (2007-2008): 7.3.1). Større variasjoner i hørselshemmedes opplæringsbehov, pga den tekniske og medisinske utviklingen, blir lagt til grunn for endringen i loven. Det blir tatt høyde for at enkelte elever kan ha behov for tilpasset opplæring i og på tegnspråk, og gjennom lovendringen legges det opp til en mer fleksibel praksis enn det som tidligere ha vært gjennomført. Ifølge Vonen (2008) er det ikke helt klart hvilke elevgrupper som har fått nye rettigheter gjennom lovendringen, men det er mulig at langt flere elever enn i dag kan komme til å få opplæring i og på tegnspråk i sitt nærmiljø, enten på den skolen eleven sokner til, eller på et annet sted.

1.5.4 Hørselsteknisk utvikling

I dag får de aller fleste barn som er født døve, tilbud om CI. Det har i fagmiljøet de senere årene vært diskutert om den teknologien vil føre til at færre elever ville ha behov for opplæring etter § 2-6. Det vil imidlertid være utenfor rammene av denne oppgaven å gå inn på en diskusjon om hva slags opplæring barn med CI skal ha, og jeg forholder meg derfor til § 2-6 og de rettigheter paragrafen inneholder i denne oppgaven. Med lovendringen som er beskrevet under 1.5.3, kan det se ut som det åpnes opp for at flere skal ha mulighet for å få undervisning etter § 2-6, og ikke færre.

1.6 Oppgavens organisering

Oppgaven består av 6 kapitler som i det følgende kort skal oppsummeres:

Innledningsvis i kapittel 1 har jeg presentert tema og gjort rede for min bakgrunn for valg av tema. Jeg har beskrevet formålet med undersøkelsen og undersøkelsens problemstilling. Jeg har også redegjort for oppgavens aktualitet for kommunene og kort beskrevet endringen av § 2-6. Avslutningsvis i kapittel 1 går jeg gjennom oppgavens organisering med en kort beskrivelse av innholdet i hvert enkelt kapittel.

I kapittel 2 vil jeg gi leseren en referanseramme ved å redegjøre for sentrale begreper og definisjoner. Jeg vil også gi en kort beskrivelse av døves undervisningssituasjon fram til i dag, for å gjøre det lettere å forstå betydningen av temaet i oppgaven. Jeg vil beskrive tidligere relevante undersøkelser og jeg vil belyse hva 10 vekttall/30 studiepoeng innebærer i forhold til funksjonell tospråklighet, før jeg til slutt redegjør for den nye strategien for videreutdanning av lærere.

I kapittel 3 vil jeg beskrive oppgavens teoretiske referanseramme. Teori om kompetanse og kompetanseheving vil være sentralt i min oppgave. Jeg vil gjøre rede for kompetansebegrepet, ulike former for kompetanse og kompetansekjeden. Individuelle og organisatoriske realiseringsbetingelser, og barrierer for kompetanseanvendelse vil bli belyst.

I kapittel 4 vil jeg gjøre rede for valg av design, hvorfor spørreundersøkelse som metode for innsamling av data er benyttet, og hvilke valg som var nødvendige å ta i forbindelse med utforming av spørreskjema. Jeg vil beskrive forundersøkelsen og pilotundersøkelsen. Datamaterialet vil bli presentert ved hjelp av deskriptiv statistikk, før jeg til slutt sier noe om reliabilitet og validitet og gjør noen etiske betraktninger.

I kapittel 5 vil jeg gjennomgå resultatene fra spørreundersøkelsen ved å knytte dem opp mot temaene i spørreskjemaet. Jeg vil presentere de funn som vurderes som mest sentrale med henblikk på undersøkelsens problemstilling. Funnene presenteres som frekvenstabeller eller gjennom stolpediagram. Avslutningsvis vil jeg oppsummere undersøkelsen med å beskrive, punktvis, hva som kjennetegner de arbeidsplasser som utnytter oppnådd tegnspråkkompetanse. Det er også mitt håp at denne beskrivelsen vil kunne være til praktisk nytte for aktuelle arbeidststeder som arbeider for å utnytte sin oppnådde tegnspråkkompetanse.

I kapittel 6 vil jeg drøfte resultatene opp mot de individuelle og organisatoriske realiseringsbetingelsene som det ble gjort rede for i kapittel 3. Jeg vil vurdere hva som skiller de som ikke bruker tegnspråk fra de som fortsatt bruker tegnspråk i undervisningssituasjonen.

2. Begrepsavklaringer og historikk

Jeg vil i det følgende gi leserne den referanseramme de trenger for å få en forståelse for temaet som belyses i oppgaven. Referanserammen vil bli gitt ved en gjennomgang av definisjoner og begreper som jeg vurderer som nødvendige å ha kjennskap til, samt ved et blikk på døves undervisningssituasjon før for å lettere forstå deres situasjon nå.

2.1 Hørselshemmede

Antallet hørselshemmede i Norge er ca. 600 000 (Falkenberg og Kvam, 2008).

”*Hørselshemmede* er en fellesbetegnelse som omfatter mennesker med alle grader og arter av hørselstap. Tapet kan være medfødt eller ervervet. Innenfor gruppen hørselshemmede skiller en mellom to hovedgrupper: tunghørte og døve.” (Falkenberg og Kvam, 2008:346).

2.1.1 Tunghørte

”En tunghørt person har et markert hørselstap, men kan likevel primært utnytte hørselen til å oppfatte andres tale og kontrollere sin egen stemme. Dette kan gjøres med eller uten høreapparater eller andre lyttetekniske hjelpemidler. En tunghørt person vil kunne fungere som døv i en del sosiale situasjoner, for eksempel i støyfylte omgivelser. Hørselstapets størrelse og alder da tapet inntraff, vil være avgjørende for personens utvikling.” (Falkenberg og Kvam, 2008: 347).

Hørselstapets størrelse og alder da tapet inntraff vil således ha innvirkning på hvilke tiltak som iverksettes og i hvilket omfang. Tiltakene kan være av pedagogisk og/eller teknisk art.

2.1.2 Døve

Av antallet hørselshemmede i Norge er ca. 5000 døve (Schröder og Vonen, 2008).

Ulike fagområder vektlegger ulike definisjoner av begrepet døvhet til grunn for sin forståelse. Arnesen m.fl. (2002) skiller mellom sosiale, audiologiske og kulturelle definisjoner:

”Sosiale definisjoner av døvhet fokuserer på personens manglende evne til å kommunisere med sine omgivelser, nærmere bestemt å kommunisere på storsamfunnets talespråk. Taleforståelse og taleforståelighet blir dermed viktige elementer i mange sosiale definisjoner av døvhet.” (Arnesen m.fl. 2002:43)

Sosial døvhet innebærer at settingen/situasjonen et individ befinner seg i vil være avgjørende for om individet fungerer som døv eller ikke. Døvheten er altså situasjonsbetinget.

”Etter en audiologisk (ofte også kalt medisinsk eller patologisk) definisjon ser vi på døvhet som et kraftig (”høygradig”) hørselstap. Døvhet vil bli bestemt ut fra forskjellige kjennetegn. En undersøkelse ved hjelp av såkalte rene toner vil noen ganger blir brukt, og måleenheten vil da være dB hørselstap. Noen vil si at et tap på 80 dB vil være et tap som gjør en døv, noen vil si 90, andre 95. Mindre hørselstap betegnes som tunghørthet, og her skilles gjerne f.eks. mellom ”sterkt tunghørt”, ”moderat tunghørt” og lett tunghørt.” (Arnesen m.fl. 2002:44)

Audiologisk døvhet vil slik sett være definisjon som er basert på polikliniske testresultater. Den er objektiv, i forhold til de to andre definisjonene, fordi den ikke tar hensyn til hvordan individet bruker og utnytter hørselen sin, dvs. hørselsfunksjon.

”Kulturelle definisjoner bygger på erkjennelsen av at mange døve mennesker ikke ene og alene betrakter seg som personer med manglende hørsel og problemer i forhold til kommunikasjon, men også som medlemmer av et

språklig og kulturelt fellesskap som ofte omtales som *døvemiljøet*.” (Arnesen m.fl. 2002:44).

Kulturell døvhet har således identitet og identifisering som sentrale elementer i definisjonen. Det er den kulturelle definisjonen som ligger til grunn for Opplæringslovens §2-6, R97 og L97. For Kunnskapsløftet og L06 (Læreplanverket for Kunnskapsløftet i grunnskolen og videregående opplæring) kan det imidlertid se ut til at det er den audiologiske definisjonen som har blitt valgt som grunnlag.

Læreplanene ”Norsk for døve” heter eksempelvis ”Norsk for døve og sterkt tunghørte”, ”Engelsk for døve” heter nå ”Engelsk for døve og sterkt tunghørte” osv.

Den kulturelle definisjonen ligger til grunn for min forståelse av begrepet ”døv” og vil således være en del av referanserammen i oppgaven.

2.2 Tegnspråk

Tegnspråk er det eneste språk som døve kan bruke uanstrengt og naturlig i ulike situasjoner fordi det oppfattes uavhengig av hørsel. Tegnspråk er grunnleggende forskjellig fra talespråk både i forhold til hvordan det produseres, med synlige bevegelser i hender, munn, øyne, bryn, hode og overkropp, og hvordan det oppfattes, med synet. Tegnspråk omtales som gestuelt-visuelt til forskjell fra talespråk som omtales som vokalt-auditivt. Talespråk produseres med lyd, dvs. vokalt ved hjelp av vibrasjoner i stemmebåndene og andre bevegelser i taleorganene, og oppfattes med hørselen. De grunnleggende forskjellene gjør det umulig å bruke de to språkene i sin fullstendige form, samtidig. Språkene har i tillegg ulik grammatisk struktur.

Tegnspråk har blitt utviklet naturlig der døve har fått mulighet til å være sammen. Det er ikke internasjonalt. Hvert land har sitt tegnspråk. Innen hvert land er det dialektale forskjeller. I Norge, hvor tegnspråkets fulle navn er norsk tegnspråk, er disse forskjellene i hovedsak knyttet til døvemiljøene ved landets døveskoler. I tillegg til geografiske forskjeller vil sosiale forskjeller vise seg som f.eks. variasjoner i kvinne-/mannsspråk og barn-/voksenspråk, slik det finnes i alle andre språk. Tegnspråkene er

selvstendige språk og oppfyller de kriterier som ligger til grunn for å defineres som fullverdige naturlige menneskelige språk så snart man ser bort fra det tradisjonelle kriteriet om at språk skal være lydbasert.

Vonen (1997) viser til at:

”(...) i likhet med andre språk har tegnspråkene et ikke-naturgitt forhold mellom uttrykk og betydning (selv om man ofte kan ane en forbindelse, men vel og merke først når man vet hva tegnet betyr!), de har grammatiske regler med unntak fra reglene, de forekommer i ulike dialekter, de endrer seg over tid, og de overføres fra generasjon til generasjon uten å være avhengig av systematisk undervisning” (Vonen, 1997: 6)

Tegnspråk er et relativt ungt forskningsfelt sett fra et språkvitenskapelig perspektiv. Gjennom amerikaneren William Stokoes oppdagelse av at tegnspråk er dobbelt strukturert (har en grammatisk kompleksitet som tilsvarer talespråkenes grammatikk, se Vonen, 1997) og publikasjon av disse funnene fra 1960 av, ble tegnspråkforskning en integrert del språkvitenskapen. Forskningen på tegnspråk er likevel mangelfull og det er fortsatt mye man i dag ikke vet om tegnspråk. Dette må sees i lys av den relativt korte fartstiden tegnspråk akseptert som språk og forskningsobjekt har. I Norge har det blitt forsket på tegnspråk siden ca. 1980. Forut for dette ble tegnspråkets gester og bevegelser vurdert som et annenrangs kommunikasjonssystem (Vonen, 1997).

2.2.1 Blandingsformer

Det finnes ulike type blandingsformer eller kombinasjonsformer med større eller mindre vektning av bruk av tegn og tegnspråklige elementer og tale, som for eksempel ”tegn og tale”, tegn som støtte for talen/munnavlesning (TSS), norsk med tegnstøtte (NMT) og tegnspråknorsk. Tegnspråknorsk er i dag vesentlig en historisk betegnelse og vil bli omtalt i kap. 2.3.3 nedenfor. Termen NMT ble lansert som betegnelse på begynnelsen av 2000-tallet for å betegne ”blandingsformer brukt i opplæring av barn

som har behov for tydeliggjøring av norsk talespråk ved hjelp av tegn” (Vonen, 2008: 3). TSS er en ”betegnelse som opprinnelig har vært brukt om den måten døvblitte, det vil si primært talespråklige voksne som har mistet hørselen, visualiserer talespråket overfor hverandre ved hjelp av manuelle tegn” (Vonen, 2003: 179). ”Tegn og tale” er å regne som en naturlig blandingsform og kan i mange situasjoner fungere tilfredsstillende. Felles for alle blandingsformene er at de ikke defineres som et eget språk, men som en kommunikasjonsform i kontakten mellom døve og hørende. Blandingsformene i seg selv er ikke negative da de viser at man møtes på tvers av kulturelle og språklige barrierer og referanserammer. Grad av bruk av tegn og tegnspråklige elementer versus tale avhenger av samtalepartnernes språkkompetanse. Den døve er i mange tilfeller sannsynligvis den som justerer og forenkler sitt tegnspråk spontant i kommunikasjon med den hørende. De fleste hørende med tegnspråkkompetanse vil få problemer med å følge en samtale mellom to døve med mindre kompetansen er svært god. Tilsvarende kan mange døve få problemer med å følge hørende til tross for at de synliggjør talen ved bruk av tegn, fordi norsk syntaks i hovedsak blir brukt når de kommuniserer.

2.3 Døves historie

Et historisk tilbakeblikk på undervisning og opplæring av døve er ingen positiv opplevelse sett i lys av dagens viten om betydningen av språk og språkutvikling samt hvordan kunnskap tilegnes. Imidlertid må de ulike periodene sees i lys av datidens viten og menneskesyn. Men selv med dette perspektivet i mente er døves historie ingen hyggelig lesning. Døves behov og muligheter har vært diskutert og debattert i århundrer og ulike undervisningstilnærminger har vært forsøkt uten at det har hatt synlig effekt på døves skoleprestasjoner.

I det følgende vil jeg gi en oversikt over de viktigste periodene i undervisning av døve barn fordi jeg mener det er viktig for å kunne danne seg et helhetlig bilde av døves undervisningssituasjon generelt og letter forstå oppgavens tema spesielt.

2.3.1 Før 1850-tallet: Tegnmetoden

I 1825 fikk Norge sin første skole for døve, Thronhjems Døvstumme-Institut. Førstelærer og ansvarlig for undervisningen var Andreas Christian Møller. Skolen var også Norges første spesialskole. A.C. Møller, som selv hadde fått sin undervisning på og undervist ved døvstummeinstituttet i København, baserte undervisningen ved instituttet på tegnmetoden eller den såkalte franske undervisningsmetode, med tegn, skrift og håndalfabet (Langfjæran og Skjølberg, 1975).

Vonen (1997) viser til at det kan ha vært pragmatiske grunner til metodevalget ved skolen. Ved abbed de L'Epées døvstummeinstitutt i Paris, den første av alle døveskoler, samt ved døvstummeinstituttet i København, ble tegnmetoden brukt. I tillegg til at talemotoden ble ansett som ny, vanskelig og kostbar, var A.C. Møller som døv sannsynligvis ikke spesielt motivert for å basere undervisningen ved Thronhjems Døvstumme-Institut på talemotoden.

2.3.2 Før 1970-tallet: Talemotoden

Norges andre døveskole ble i 1848 opprettet i Kristiania. I tillegg ble det i 1850 opprettet private døveskoler i Kristiansand og Bergen (Langfjæran og Skjølberg, 1975). Døveskolene la vekt på talemotoden, men ikke utpreget strengt. Naturlige tegn ble tolerert og brukt av lærerne i undervisningen som støtte til elevenes forståelse og for å lette munnavlesning. Døve barn som ikke viste en klar progresjon i taleferdigheter ble sendt til døveskolen i Trondheim. Døve tegnspråkbrukere uten taleferdigheter ble med dette alvorlig stigmatisert. Elevene ble slik delt i klasser etter taleferdigheter og ikke etter akademiske ferdigheter (Schröder, 1993).

Talemotoden var fra slutten av 1800-tallet og fram til ca.1970 den dominerende metoden som ble brukt i undervisning av døve barn. Tegnspråk ble i beste fall ansett som et sekundært hjelpemiddel i undervisningen som i hovedsak fokuserte på taleopplæring (Vonen, 1997).

2.3.3 Før 1980-tallet: Tegnspråknorsk

I forbindelse med Stokoes oppdagelse av at tegnspråk var dobbelt strukturert og erkjennelsen av talemotodens fattige resultater ble kommunikasjon med tegn til en viss grad akseptert i undervisningen av døve barn i form av ”tegnspråknorsk”.

Tegnspråknorsk er et konstruert system. Så langt det lar seg gjøre skal tegn følge talespråkets ord og grammatikk. Vogt-Svendsen (1983) beskriver tegnforrådet i tegnspråknorsk slik:

”De fleste av tegnene i tegnspråknorsk er hentet fra vokabularet i tegnspråket døve bruker, men utvalget av tegn herfra er stort sett begrenset til å omfatte symboler som kan oversettes direkte til norsk. Andre tegn i tegnspråket er ikke funnet hensiktsmessig i dette systemet, og nye tegn er blitt konstruert isteden. Systemet er supplert med såkalte ”hjelpetegn” for å visualisere de grammatiske reglene i talespråket (Vogt-Svendsen 1983:16).

Vogt-Svendsen (1983) viser til at den språkstrid som oppstod i forbindelse med forsøket på å tilpasse tegnspråket til talespråket, gjennom tegnspråknorsk, nok er en av årsakene til døves oppfattelse av at deres tegnspråk ikke var ”bra nok”.

Forhåpentligvis er ikke denne oppfattelsen aktuell hos dagens døve barn og ungdommer, selv om den sannsynligvis fortsatt er å finne hos voksne og gamle døve.

2.3.4 Fra 1980-tallet: Tegnspråk som eget språk

I tiden fram mot 1980 ble undersøkelser fra andre land om at tegnspråk er likestilt talespråk, kjent i Norge. Tegnspråk ble hevdet å ikke, som tidligere antatt, være til hindring for døve barns språkutvikling, men derimot en forutsetning. Det skapte et ønske om å få vite mer døves tegnspråk, og vi fikk de første norske undersøkelser (Vogt-Svendsen 1983). Offisielt ble norsk tegnspråk anerkjent av Kirke- og Undervisningsdepartementet i 1984/85. I Stortingsmelding 61 sto følgende:

” Det er først i dei siste 15-20 år at forskning har vist at teiknspråket til dei døve må jamstillast med andre språk. Når no dette teiknspråket blir akseptert som

språk, må det få visse konsekvensar for opplæringa av døve barn.”

(Stortingsmelding 61 (1984/85): 28)

Fra W.Stokoes oppdagelse av at tegnspråk er dobbelt strukturert, som talespråket, til aksept av at tegnspråk ikke er mindreverdig i forhold til talespråk, gikk det altså ca. 25 år. Det gikk allikevel over 10 år fra tegnspråk ble offisielt anerkjent fra de sentrale myndigheter, til det fikk formelle konsekvenser, gjennom R97 og L97, for opplæringa av døve barn slik det var lagt føringer for i Stortingsmelding 61.

2.3.5 Tegnspråkopplæring

Forskriftene til Lov om grunnskolen av 13.juni 1969 ble revidert 17.november 1994 og fikk bl.a. § 2-4 ”*Rett og plikt til opplæring for hørselshemma*”, og gjaldt barn i grunnskolen så vel som barn under opplæringspliktig alder. Forskriften skulle gjelde fra 1997, samtidig med innføring av nye læreplaner (L97) gjennom Reform 97.

Vedtak om ny opplæringslov ble gjort av Odelstinget 9.juni 1998. Den ble endret i 2008. I Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa, 2008 står således følgende vedrørende tegnspråkopplæring:

§2-6 *Teiknspråkopplæring.*

Elevar som har teiknspråk som førstespråk eller som etter sakkunig vurdering ha behov for slik opplæring, har rett til grunnskoleopplæring i og på teiknspråk. Omfanget av opplæringa i tid og innhaldet i opplæringa fastsetjast i forskrifter etter §2-2 og §2-3 i denne lova. Kommunen kan bestemme at opplæringa i og på teiknspråk skal givast på ein annan stad enn den skolen eleven soknar til. Barn under opplæringspliktig alder som har særlege behov for teiknspråkopplæring, har rett til slik opplæring. Departementet gir nærmare forskrifter

Før kommunen gjer vedtak etter første og tredje leddet, skal det liggje føre ei sakkunnig vurdering.

(Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, 1998 sist endret 2008)

Opplæringslovens §2-6 tolkes som ordinær undervisning og ikke som spesialundervisning slik grunnskoleforskriften §2-4 ble betraktet som (Ohna m.fl., 2003).

2.4 To undersøkelser om døve barns skoleforhold

Få år etter iverksettingen av læreplanverket ble evalueringsprosjektet ”På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve” (2001-2003) i regi av Norges Forskningsråd etter oppdrag fra Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD) igangsatt. Prosjektets formål var å evaluere opplæring av døve elever uansett skoletilhørighet.

2.4.1 Døv i den ”inkluderende skole” – I spenningsfeltet mellom einskap og mangfald (St.meld. nr.28 1999: 10-11).

Et delprosjekt av evalueringsprosjektet er Karen Barlis hovedoppgave: *Døv i ”den inkluderende skole” – I spenningsfeltet mellom einskap og mangfald (St.meld. nr. 28 1999:10-11)* (2003). Hennes overordnede problemstilling var: Er inkludering av døve elever i ”skolen for alle” mulig? I tillegg ønsket hun å se på hvordan de aktuelle kommunene/skolene organiserte opplæring etter rettigheten i Opplæringsloven og læreplanene for døve, samt hvordan læringsmiljøet med vekt på språklig samhandling og læring for den døve eleven ved de ulike læringsarenaene eleven er aktør i.

Gjennom en rent kvalitativ forskningstilnærming finner hun at det er forskjell på den ”skrevne læreplanen” og den ”tolkede og den gjennomførte læreplanen” hos de 4 casene som ble gjort til gjenstand for undersøkelsen. Hvor mye opplæring i og på tegnspråk elevene fikk, var avhengig av kommunene/skolenes tolkning. Hun fant at ikke bare språk, men også mange andre forhold var svært viktig for inkludering av døve elever. Hun nevner for eksempel klasserommets organisering og arbeidsformer, klassestørrelse og flere andre som ”kritiske faktorer”.

Barli har og undersøkt språklig samhandling mellom døv-døv elev og døv-hørende elev. Aktivitetsstyrt og lite språklig styrt kjennetegnet samhandling mellom døv og

hørende elever. Den døve elevens talespråkskompetanse og den hørende elevens kompetanse i tegnspråk eller "tegn og tale"-kompetanse så ut til å være avgjørende for den språklige samhandlingen. "Ekte" dialoger og "utvidede diskurser" fant hun i språklig samhandling mellom døve elever.

I oppsummeringen poengterer Barli at en viss kompetanse i tegnspråk eller tegn og tale er nødvendig hos klassestyrer og medelever for at klasserommet ved bostedsskolene skal være et inkluderende klasserom for døve.

2.4.2 På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve

I henhold til prosjektbeskrivelsen var hovedmålet for evalueringsprosjektet "å få fram beskrivelser av ulike måter å organisere opplæring av døve elever med vekt på sammenhengen mellom språk/kommunikasjon, interaksjon og kontekstuelle forhold".

Hovedrapporten fra prosjektet (Ohna m.fl., 2003) viser at 356 elever fikk opplæring etter § 2-6 i opplæringslova skoleåret 2001-02. Egen statlig skole ga opplæring til ca. 1/3 av disse, egen kommunal skole eller klasse ga opplæring til ca. 1/3, og ca. 1/3 fikk sin opplæring ved delte løsninger der den kommunale bostedsskolen inngikk som en av læringsarenaene. Sammenhengen mellom organiseringsmåte og muligheter for deltakelse i klassens kommunikative rom er ikke entydige. Det innebærer at det ikke ser ut til at en type organisering ser ut til å være spesielt gunstig for døve elevers mulighet for deltakelse i klassens kommunikative rom. Organisering av tospråklig opplæring for døve elever varierer, og det er ikke nødvendigvis slik at deltakelse i egen skole/klasse er lettere grunnet tegnspråkmiljøet, fordi graden av inkludering avgjøres av mange forhold.

Det vises til at tegnspråkkompetansen fortsatt er et svakt ledd, og den ble ikke gjort til et sentralt forskningsspørsmål, selv om betydningen av velfungerende tegnspråkkommunikasjon bekreftes i materialet fra prosjektet. Svak tilgang til klassens kommunikative rom ser ut til å gjøre døve elever særlig utsatt for

ekskluderingsprosesser, men at dette ikke er eneste faktor som bidrar til disse prosessene.

2.5 Krav til tegnspråkkompetanse i dag

Det finnes ikke et formelt krav til antall vekttall i tegnspråkkompetanse for å undervise døve barn i dag. Men, som tidligere nevnt, ble det i forbindelse med innføring av § 2-4 av staten gitt et tilbud om 10 vekttall tegnspråkopplæringa for de lærere og førskolelærere som skulle undervise døve barn. I dette tilbudet ble følgende forhold rundt kompetanse beskrevet: "(...) kompetanse tilsvarende 10 vekttall anses som et minimum (...)" (KUF, 1995: 1). Dette er det eneste stedet dette står eksplisitt. Dette er heller ikke å anse som et krav, men heller en anbefaling/anmodning om hvor mange vekttall man formelt bør inneha.

I tillegg til denne anbefalingen gjør kap.10. i opplæringsloven seg gjeldene. Dette kapittelet viser at det ligger et generelt kompetansekrav som grunnlag for lærere.

"§10-1 Kompetansekrav for undervisningspersonell"

Den som skal tilsetjast i undervisningsstilling i grunnskolen og i den vidaregåande skolen, skal ha relevant fagleg og pedagogisk kompetanse.

Departementet gir nærmare forskrifter om krav til utdanning og praksis for den som skal tilsetjast i undervisningstillingar på ulike årssteg og i ulike skoleslag (Opplæringslova 1998, endret 2008)

Dette innebærer at det vil være et visst grunnlag for tolkning av lovverket, og det vil til slutt være opp til enhver kommune å bestemme hvor mye kompetanse den tiltenkte læreren skal ha! Dette innebærer også at det sannsynligvis vil være en viss forskjell fra skole til skole selv om anmodningen fra departementet ligger som en overordnet føring. Det har imidlertid i 2008 kommet en innskjerping av kompetanseforskriften. Den innebærer at det for undervisning i norsk, engelsk og matematikk på ungdomstrinnet skal kreves 60 studiepoeng. I høringen til endring av

kompetanseforskriften ble det etterspurt skjerpede krav til flere fag på flere trinn (Stortingsmelding 31 (2007-2008)).

2.5.1 10 vekttall/30 studiepoeng

10 vekttall, nå 30 studiepoeng, tegnspråkkompetanse tilsvarer et ½ års fulltidsstudium og har også vært omtalt som ”1/2-årsenhet” i tegnspråk. Kompetansen er, sammen med foreldrenes tegnspråkkompetanse og samarbeidet med kompetansesenteret, med på å danne grunnlaget for døve barns språkutvikling. Lærerne står ansvarlige for læring på et generelt plan, samt på et spesielt plan i forhold til opplæring i tegnspråk som eget språk.

Tegnspråkkompetansen må ofte tilegnes spesielt med tanke på det døve barnet de skal undervise. Grunnlaget er langt i fra optimalt og det er det også bred enighet om innen fagfeltet hørsel. Barli (2003) viser til at det i kommunene i hovedsak ikke finnes pedagoger med tegnspråkkompetanse og at utdanning i minimum 10 vekttall tegnspråk først må besørges. Hennes analyser viser at det er sjelden er mer enn én lærer som får tilbud om en 1/2-års enhet i tegnspråk og at dette ikke viser seg som tilstrekkelig. Vedlikehold og videreutvikling av tegnspråkkompetanse er en annen utfordring.

Målsettingen for ”Semesteremne i tegnspråk for lærere” ved Universitetet i Oslo 1996-97, ble beskrevet slik:

”Målet med studiet er å videreutvikle studentenes grunnleggende basiskunnskaper og kommunikative ferdigheter i tegnspråk. Gjennom studiet skal studentene tilegne seg forståelse for tegnspråkets status som språk, og kjennskap til døvekulturen” (Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, 1996).

Innholdet i studiet ble beskrevet som følger:

” Semesteremnet tar sikte på å formidle grunnleggende lingvistiske kunnskaper om nors tegnspråk. Studentene skal gjennom språkstudiet oppøve

sine ferdigheter i å bruke nors tegnspråk i kommunikasjonssammenheng. Den praktiske undervisningen vil være todelt og tar sikte på å høyne studentenes kunnskaper og praktiske språkferdigheter så vel som å øke tegnforrådet” (Det Utdanningsvitenskapelige fakultet, 1996).

Det ble stilt krav om kunnskaper tilsvarende forkursnivå, og det ble gitt tilbud om forkurs på 5 uker før oppstart høsten -96. I tillegg var det krav om generell studiekompetanse. Lærere som skulle undervise elever etter § 2-4, ble prioritert ved opptak.

2.6 Funksjonell tospråklighet

En uttalt målsetting for døve barn er funksjonell tospråklighet. I læreplanverket (L97), som de lærere som tok semesteremne fra i 1996 og 1997 skulle legge opp undervisning etter, står følgende beskrevet i forhold til funksjonell tospråklighet:

”Norsk tegnspråk er det grunnleggende kunnskaps-, redskaps- og holdningsfaget for elever med tegnspråk som førstespråk. Faget skal sammen med norskfaget legge grunnlaget for elevenes *funksjonelle tospråklighet*. Det betyr at elevene skal kunne begge språkene så godt at de ikke bare kan fungere ut fra sine forutsetninger, men at de også kan benytte begge språk som redskap for læring. Norsk tegnspråk er en viktig forutsetning for at elevene skal få en optimal utvikling både personlig, sosialt og kognitivt. Undervisning i andre fag skal skje på tegnspråk, og det må sikres at eleven gjennom sitt førstespråk gis forutsetninger for å lære og utvikle begreper som brukes i undervisning i ulike fag. Faget må derfor ha en sentral plass gjennom hele skolegangen. (Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen 1996:133).

Norsk tegnspråk er det grunnleggende kunnskaps-, redskaps- og holdningsfaget. Norsk tegnspråk er således døves førstespråk, det språket de har forutsetninger for å kommunisere på. Norsk tegnspråk skal være det språk det undervises på i andre fag.

Når man ser målsettingen og innholdet i ”Semesteremne i tegnspråk for lærere” og målsettingen om funksjonell tospråklighet i forhold til hverandre, virker forskjellene framtrepende. Det kan vanskelig settes likhetstegn mellom ”oppøve sine ferdigheter i å bruke norsk tegnspråk i kommunikasjonssammenheng” og det at norsk tegnspråk skal være et ”grunnleggende kunnskaps-, redskaps- og holdningsfag”. Og når norsk tegnspråk legges til grunn for å sikre eleven en optimal utvikling både personlig, sosialt og kognitivt, vil ikke 10 vektall/30 studiepoeng på noen måte favne det.

2.7 Tegnspråkopplæring for foreldre

Hørselstapets størrelse samt tidspunkt for oppdagelse vil ha innvirkning på når det døve barnet møter tegnspråk for første gang. Uansett vil både hjemme- og skolearenaen være viktig for barnets muligheter til en god språkutvikling. Foreldre til sterkt tunghørte og døve barn har siden 1996 fått tilbud om opplæring i tegnspråk. Opplæringen blir i hovedsak gitt på det kompetansesenter som barnet hører til. Opplæringen er fordelt på 40 ukesmoduler fra barnets hørselstap oppdages til barnet fyller 16 år. Dette innebærer at døve barn har ulik tegnspråkkompetanse når de begynner på skolen. Lærernes tegnspråkkompetanse blir derfor en viktig del av det døve barnets språkutvikling på en måte som differensierer det døve barnet fra det hørende som har møtt sitt førstespråk fra første stund av flere enn mor og far. De fleste døve barn, ca 95 %, har hørende foreldre (Vonen, 2008). Det innebærer at foreldrene med all sannsynlighet ikke fra før behersker det språk deres barn har behov for, og at de må lære seg et nytt språk for å kunne kommunisere fullt ut med sitt barn.

I 2006 avsluttet den første gruppen med foreldre til sterkt tunghørte/døve barn, sin opplæring. Hovedmålsettingene for opplæringen er:

”at foreldrene skal på en kulturelt akseptabel måte kunne forstå og produsere ytringer som passer inn i sammenhengen og er hensiktsmessige i en kommunikasjonssituasjon.” (NFU, 2000: 5)

Foreldreopplæringsprogrammet "Se mitt språk" er unikt i verdenssammenheng og det, kombinert med døve barns rettigheter i opplæringsloven, gir døve barn bedre forutsetninger for og muligheter til, å vokse opp i sitt nærmiljø og få opplæring på sin bostedsskole

2.8 Strategi for videreutdanning av lærere

Kunnskapsdepartementet publiserte, som nevnt innledningsvis under kap.1.5, en pressemelding 27. oktober 2008 som omhandler ny strategi for videreutdanning av lærere. Strategien har sitt opphav i Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* og bygger på rapporten *Kompetanse for utvikling* (KD, 2004). "Kompetanse for utvikling" ble begrunnet med innføringen av Kunnskapsløftet og behovet for etter- og videreutdanning i den forbindelse. "Kompetanse for kvalitet – strategi for videreutdanning av lærere" er en videreføring av *Kompetanse for utvikling*.

Ordningen skal omfatte lærere som ikke har fordypning, eventuelt har noe fordypning, i de fag de underviser i, og lærere som ønsker å la fordypningen gå inn i en mastergrad. Norsk, engelsk, samisk, og matematikk er noen av fagene som skal prioriteres fra 2009-2012. Det vises til at bare 1/5 av lærerne har fordypning på et år (altså 60 studiepoeng) i de fagene de underviser i. Hele 40 % av lærerne har ingen fordypning i de fag de underviser i.

Kostnadene til studieplasser skal dekkes av staten i tillegg til 40 % av vikarutgiftene. De resterende utgiftene til vikar skal dekkes av henholdsvis kommunen med 40 % og læreren med 20 %. I tillegg skal det legges til rette for at det er mulig å studere ved siden av jobb ved at de ordinære oppgavene lærerne har, reduseres i studietiden.

Ordningen kan medføre en unik mulighet for de som allerede har et halvt år med fordypning i tegnspråk (og de som har behov for å anskaffe tegnspråkkompetanse).

Dette skal være en langsiktig ordning for videreutdanning og den skal gjøre det lettere for kommunene og lærerne å planlegge kompetanseutvikling. Tilbudet har kommet til etter et samarbeid mellom Kunnskapsdepartementet, lærerorganisasjonene, KS og Universitets- og høyskolerådet (KD, 2008).

2.9 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet gitt leserne den informasjon jeg mener er nødvendig for å forstå formålet med oppgaven og undersøkelsens problemstilling. Det har jeg gjort ved å presentere sentrale begreper og historikk, ved å gå gjennom aktuell forskning og ved å vurdere anbefalingen om 10 vekttall/30 studiepoeng tegnspråkkompetanse opp mot funksjonell tospråklighet og døve barns språkutvikling. Avslutningsvis har jeg presentert den nye strategien for videreutdanning av lærere.

3. Teoretisk referanseramme

Som tidligere nevnt har det siden 1998 vært lovfestet at elever som har tegnspråk som førstespråk har rett til opplæring i og på tegnspråk. Innføringen av R97, og som en del av den L97, ble et pålegg om endring av praksisfeltet fra å bruke tegn i varierende grad i undervisningen til undervisning i og på tegnspråk. Fram til 1990-tallet, dvs. før tospråklig undervisning ble anerkjent som undervisningsform, ble det ikke undervist i faget tegnspråk, ei heller ble det brukt som undervisningsspråk, i alle fall ikke offisielt. Norsk har vært dominerende, både som undervisningsspråk, men òg som undervisningsfag (Handberg, 2008). De aller fleste døve elever var tidligere tilknyttet døveskolene ved kompetansesentra. For å kunne sette L97 ut i praksis måtte bl.a. et viktig kompetansehevingstiltak gjennomføres, tegnspråkopplæring av de personer som skulle jobbe med den gruppen elever.

Det er mulig at flere skoler har håndtert dette behovet for ny kompetanse som innovasjon, dvs. ”en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis” (Skogen, 2004: 49). Ved at det har vært et behov for endring, om enn via et pålegg i form av lovteksten i § 2-6, har læreren(e) ved den enkelte skole fått mulighet til å ta 10 vekttall tegnspråk, før og under innføringen av læreplanene. Jeg har imidlertid ikke nok informasjon fra informantene til å vurdere om deres kompetanseheving har vært behandlet som en del av en innovasjonsprosess på arbeidssstedet, som innebærer at systematiske fremgangsmåter som f.eks. problemløsningsstrategien eller sosial interaksjons-strategien har vært brukt for å gjennomføre innovasjonen, eller om utdannelsen står for seg selv som et nødvendig kompetansehevingsløft i forbindelse med L97. Innovasjonsteori blir derfor ikke gjort rede for i den teoretiske referanserammen, selv om det kunne ha vært en relevant innfallsvinkel.

Jeg vil gjøre rede for begrepet kompetanse, ulike former for kompetanse, kompetansekjeden og kompetansemobilisering gjennom individuelle og organisatoriske realiseringsbetingelser. Jeg vil også beskrive hvilke barrierer som kan virke hemmende på kompetansemobilisering. Litteraturen jeg henviser, til omhandler

i utgangspunktet strategisk kompetanseledelse og -styring, men har generelle redegjørelser som jeg mener er allmenngyldige i enhver vurdering av kompetanse og kompetanseheving, generelt, eller spesielt slik jeg vil gjøre i kapittel 6 når jeg skal drøfte hva som kjennetegner de arbeidsplasser som utnytter oppnådd tegnspråkkompetanse. Forholdene beskrevet nedenfor vil i større eller mindre grad bli gjort rede for. Relevans for eget datamateriale vil være avgjørende for i hvilken grad forholdene beskrives.

3.1 Kompetanse som begrep

Kompetansebegrepet brukes ofte i vid forstand om mange forhold som for eksempel kompetansesentra, kompetanseråd og kompetanseutvalg. Det som kjennetegner mange av ordene tilknyttet begrepet, er at de fremstår som en eller annen form for gruppe med spesiell ekspertise eller spesialisert fagkunnskap. Det finnes flere definisjoner. Nordhaug (2004) definerer kompetanse som ”kunnskaper, ferdigheter og evner som kan anvendes til å utføre arbeid” (Nordhaug, 2004: 29). De 3 hovedelementene kan noe enkelt forstås ved at kunnskaper er den informasjon et individ innehar, ferdigheter kan beskrives som individets kapasitet til å handle på ulike måter, og evner som egenskaper ved et individ eller et individs potensial som for eksempel kvaliteter eller talenter.

3.1.1 Ulike former for kompetanse

Odd Nordhaug (2004) skiller mellom 3 former for kompetanse:

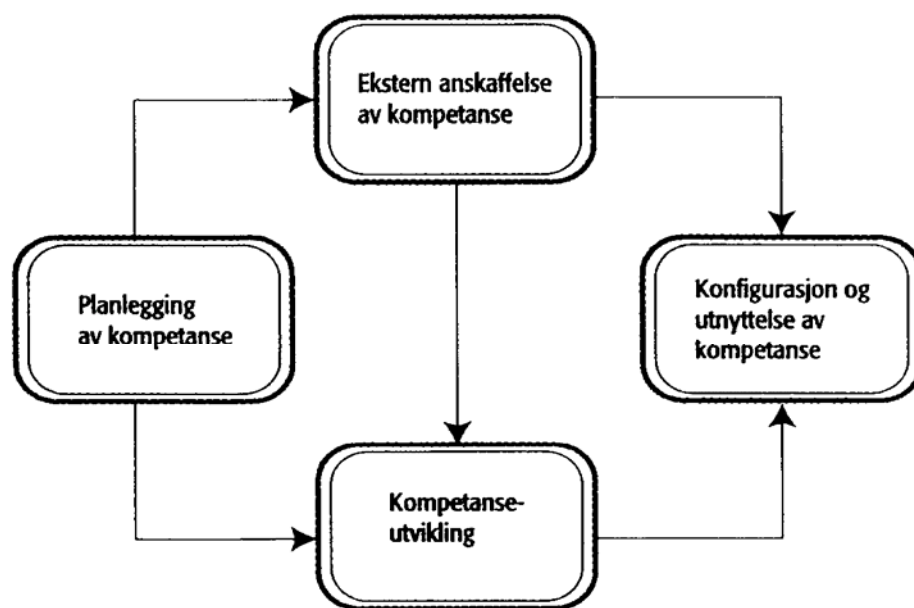
- a) Arbeidstakers kompetanse, som består av personens kunnskaper, ferdigheter og evner. Bestemte kunnskaper og evner ligger ofte, men ikke alltid, som premiss for utøvelse av ferdigheter. For eksempel vil ferdigheter i å undervise kreve at man både har kunnskaper om det det skal undervises om, og evne til å kommunisere det det skal undervises om.

- b) Arbeidsgruppers kompetanse, eller felleskompetanse, er kompetanse som går utover enkeltindividers kunnskaper og ferdigheter. Kompetansen hos enkeltpersoner kan sammen med andres kompetanse utvikles til andre kompetansetyper gjennom for eksempel gjensidig læring. Det vil si at kompetansen utvikles som et resultat av relasjoner med andre. For eksempel vil resultatet av et prosjektarbeid sannsynligvis inneholde flere element og andre beskrivelser enn resultatet av et individuelt arbeid om samme tema.
- c) Bedriftens kompetanse, eller totalkompetanse, ”består av de ansattes kompetanse og felleskompetanser i grupper og enheter som ikke kan tilbakeføres til enkeltindividene” (Nordhaug, 2004: 31). Det vil si at bedriftens totalkompetanse sier noe om hva bedriften som enhet kan gjøre.

I tillegg til de tre hovedelementene nevnt over i definisjonen av kompetanse, er det flere, blant annet Linda Lai (2004), som mener at holdninger også må inkluderes som et element i definisjonen av begrepet. Hun mener at holdninger i stor grad vil være førende for om et menneske er kompetent til å utføre en jobb eller ikke. For eksempel vil en lærers holdninger til barn og deres muligheter for å lære være avgjørende for hvordan man legger opp undervisningen og utfører denne. Hun mener òg at holdninger på et generelt plan vil påvirke hvordan man tilegner seg og utnytter kompetansen.

3.1.2 Kompetansekjeden

Hvordan kompetanse utvikles kan skisseres gjennom følgende figur:



Figur 3.1. Kompetansekjeden (Nordberg 2004: 34)

I tillegg til at kompetansen må utvikles, må den planlegges og anskaffes, konfigureres og utnyttes. I det følgende vil jeg kort gjøre rede for de ulike fasene i en slik prosess.

Planlegging av kompetanse innebærer at framtidige behov vurderes opp mot den kompetanse man allerede innehar i en organisasjon eller bedrift. Gapet mellom det man har behov for og det man allerede har, må fylles. Hvilken kompetanse som må anskaffes eksternt og hvilken som kan utvikles gjennom de personer man har til rådighet, blir en sentral avveining.

Ekstern anskaffelse av kompetanse kan gjøres gjennom rekruttering av nye ansatte, gjennom ekstern konsulentbistand og gjennom samarbeid med andre organisasjoner.

Utvikling av kompetanse er i Nordhaugs (2004) framstilling avgrenset til egenutvikling i og av bedriften. Nordhaugs utgangspunkt er imidlertid at all kompetanseutvikling har med læring å gjøre og han definerer læring som ”prosesser som fører til endringer i en eller flere av dimensjonene kunnskap, ferdigheter, kognitive evner, holdninger og andre personlighetsrelaterte faktorer” (Nordhaug, 2004: 41). Han har utarbeidet en klassifikasjon av ulike former for menneskelig læring i arbeidslivet, som innbefatter: 1) ubevisst læring, 2) bevisst ikke-planlagt læring, 3) planlagt uformell læring, 4) formell, ikke eksamensorientert læring og 5) formell, eksamensorientert læring. Han beskriver dette som et læringshierarki der ubevisst læring ligger nederst og formell eksamensorientert læring ligger øverst. Deltakerraten er synkende med økende krav og formalisering av læringen. Planlagt uformell læring og oppover vurderes som aktiv læring, mens bevisst, ikke planlagt læring og nedover vurderes som passiv læring.

Konfigurasjon og utnyttelse av kompetanse omhandler hvordan en bedrift til slutt utnytter de kunnskaper og ferdigheter som er anskaffet eller utviklet, ved måten kompetansen organiseres eller konfigureres på. Det innebærer at kompetansen ikke kan sees eller måles uavhengig av det systemet den er tenkt å fungere innenfor. Det handler om å nå ett eller flere mål gjennom bevisst bruk av den kompetansen en organisasjon har. Lai (2004) bruker begrepet kompetansemobilisering gjennom individuelle og organisatoriske realiseringsbetingelser, der Nordhaug (2004) benytter konfigurasjon og utnyttelse av kompetanse.

De ulike prosessene som skjer innenfor kompetansekjeden, må sees som deler av en helhet, der hver enkelt del står som en selvstendig prosess, men der resultatet av delene utgjør selve kompetansekjeden.

3.2 Mobilisering av kompetanse

Lai (2004) beskriver kompetansemobilisering som individuelle og organisatoriske realiseringsbetingelser. Og at deres betydning ofte er undervurdert i virksomheter. Hvis en kompetanse ikke blir utnyttet i forhold til aktuelle mål og oppgaver, vil den i liten grad ha verdi for bedriften. Hun mener og at hvis en gitt kompetanse ikke benyttes, så er det sannsynlig at den kan ha motsatt effekt ved at den som innehar kompetansen, kan oppleve et demotiverende misforhold mellom det personen kan (som vil dekke de behov en bedrift har), og den uutnyttede ressursen kompetanse er. I det følgende vil jeg gjøre rede for de individuelle og organisatoriske realiseringsbetingelsene. De gjøres rede for hver for seg, men er i følge Lai sterkt avhengig av hverandre. Et skille kan bli kunstig, men gjør oversikten lettere.

3.2.1 Individuelle realiseringsbetingelser

Subjektiv mestringstro

Dette er en vesentlig evne som er avgjørende for læring og kompetanseanvendelse. Lai beskriver troen på mestring som det som ”gjengir hvilken oppfatning den enkelte har av egen kompetanse og forutsetninger for å løse aktuelle oppgaver” (Lai, 2004: 190). Hun beskriver høy mestringstro kontra lav mestringstro som henholdsvis en sentral lærings- og anvendelsesfremmende faktor kontra et vesentlig hinder for læring og kompetanseanvendelse og -mobilisering. Mestringstro påvirker også andre forhold enn motivasjon og innsats. Avhengig av om mestringstroen er høy eller lav, så vil det ha innvirkning på opplevelsen av stress tilknyttet en gitt situasjon. Den vil òg ha mye å si for hvorvidt man velger en situasjon eller ikke. Mange vil unngå aktiviteter der man tror at kompetansekravet er høyere enn det man besitter selv. Subjektiv mestringstro vil derfor være avgjørende for hvilke utfordringer man tar og hvilke man unngår, selv om kompetansen objektiv sett kan være god nok. Hun hevder at mye av grunnlaget for mestringstroen dannes i barndommen, men at den likevel kan endres over tid.

Motivasjon

Lai (2004) tar ikke for seg motivasjonsteori generelt, men hun fokuserer på hvilke forhold som virker anvendelsesmotiverende i forhold til kompetanse. Ulike faktorer som målforståelse og målaksept, opplevd mening, medbestemmelse, tilbakemelding og forsterkning påvirker motivasjonen for å anvende kompetanse. Det handler om forhold som gir innsikt i hva man jobber mot, og innsikt gir ofte, sammen med mulighet for å påvirke, større aksept enn hvis avgjørelsene blir tatt uten mulighet for medvirkning. Hvis kompetanse og mål henger sammen, vil arbeidstakeren i større grad føle mening med jobben og yte bedre, enn hvis man må yte mer eller mindre, dvs. hvis målene er for høye eller lave, enn det kompetansen skulle tilsi at man kan utføre. I tillegg til innsikt i egen jobbsituasjon kan det være nødvendig, men uansett positivt, å få konstruktive tilbakemeldinger å hvordan man anvender egen kompetanse. I hvor stor grad slike faktorer som nevnt over vurderes som viktige, avhenger av organisasjonsstruktur og -kultur.

Personlige egenskaper og behov

Evner vurderes i større grad som egenskaper ved en person, enn kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kan tilegnes og videreutvikles på en annen måte gjennom ulike tiltak. Personlig egnethet blir ofte etterspurt i jobbannonser, og kan være av avgjørende betydning om man får en jobb eller ikke. Lai (2004) viser blant annet til moderne personlighetsteori, for eksempel gjennom Kaufman og Kaufman (1996), for å beskrive hvordan arbeidsrelaterte behov kan komme til uttrykk.

Kaufman og Kaufman benytter 5 personlighetsfaktorer som kan benyttes som motpoler for å beskrive en person. Det vil være sentralt for kompetansemobilisering at arbeidsrelaterte behov dekkes i størst mulig grad, og at personlige behov kan være styrende for hvordan man håndterer oppgaver eller passer inn i en stilling. Man bør derfor streve etter balanse mellom personlige egenskaper og behov, og de krav som en stilling har i form av kompetanse og føringer for utførelse. Da dette omhandler forhold som ikke er etterspurt i spørreskjemaet i min undersøkelse, gjøres det ikke ytterligere rede for dette her.

3.2.2 Organisatoriske realiseringsbetingelser

Organisasjonsstruktur

Formell og uformell organisasjonsstruktur styrer i hvilken grad det er mulig for en person å anvende sin kompetanse på en arbeidsplass. Lai (2004) konkluderer med at ”måten en organisasjon er strukturert på, i vid forstand, bør baseres på de kompetansekrav og den kompetansebeholdning virksomhetens primære funksjoner og oppgaver bygger på” (Lai, 2004: 211). Hvis det er liten grad av samsvar, kan det virke hemmende på mobilisering av kompetanse. Dette innebærer at organisasjonsstrukturen bør vurderes i henhold til at kompetansegrunnlaget endrer seg. Hun redegjør for flere typer struktur en organisasjon kan ha, som enkel struktur, maskinbyråkratiet, det profesjonelle byråkrati, divisjonalisert form og adhocratisk struktur. Da det blir for omfattende og lite relevant, gjøres det ikke rede for de ulike strukturene her, men spesielt interesserte henvises til litteraturlisten for videre lesning.

I tillegg til organisasjonsstruktur ser også Lai (2004) på hvordan ulike stillinger er utformet og at mulighetene for å anvende kompetanse er avhengig av det. Hun mener at det i en organisasjon alltid vil være nødvendig med spesialisering på grunn av organisatorisk produktivitet og rolle- og ansvarsavklaring, men at for høy grad av spesialisering kan redusere arbeidstilfredsstillelse og motivasjon. Og at en medarbeiders generelle kompetanse heller ikke blir nyttiggjort godt nok hvis arbeidsoppgavene blir for snevre.

Organisasjonskultur og belønningssystem

Kulturen i en organisasjon består av flere forhold og disse er av stor betydning for hvordan organisasjonen fremmer eller hemmer kompetanse. Lai (2004) beskriver organisasjonskultur som ”grunnleggende verdier, antagelser og oppfatninger om hvordan oppgaver bør utføres, og hvordan medarbeidere bør samhandle, legger sterke føringer på den enkeltes muligheter til å anvende egen kompetanse” (Lai, 2004: 212). Hun beskriver flere faktorer ved organisasjonskulturen som har innvirkning, men generelt så vil en positiv organisasjonskultur i større grad fremme læring og

anvendelse av kompetanse enn en negativ organisasjonskultur. Lai beskriver organisasjonens belønningsfaktorer og belønningskriterier som sentrale faktorer for mobilisering av kompetanse, og de kan være av uformell eller formell art. Positive tilbakemeldinger eller annen type personlig påskjønnelse gjør at en som arbeidstaker føler seg betydningsfull. Økt ansvar, avansement og materielle goder som økt lønn og lignende gir motivasjon til å yte bedre fordi man vet at man blir verdsatt.

3.3 Barrierer mot utnyttelse av kompetanse

Det finnes flere forhold som ser ut til å virke hemmende på overføring av kompetanse til en organisasjon. Nordhaug (2004) beskriver dette som ”hindringer i å overføre kunnskaper og ferdigheter til arbeidssituasjonen, og hindringer som ligger utenfor individet selv” (Nordhaug, 2004: 46). Han viser til en dansk undersøkelse av Dylander og Olesen (1976) om barrierer mot implementering. Det er her tale om forhold både under det administrative systemet og det sosiale systemet, og blant det førstnevnte var formelle og uformelle regler, og anvendelse av byråkratiske beslutningsrutiner, til hinder for utnyttelse av et opplæringsutbytte. Under det sosiale systemet er manglende aksept fra kolleger, over- og underordnede, samt allmenn motstand mot forandring, oppgitt som barrierer.

Organisasjonsutforming

Kompetanseutnyttelse vil ofte være påvirket av hvordan en arbeidsplass er utformet, det vil si hvilken struktur den har i form av ulike enheter som har ansvar for ulike områder. Det vises til at underenheter kan ha avgjørende betydning for kompetanseutnyttelse gjennom utskilling og selvstendiggjøring. Det som kjennetegner slike enheter i forhold til resten av organisasjonen, er at de har spesialkompetanse, og at de klarer seg med egen kompetanse.

Stabilitet og endring

Hvorvidt en organisasjon forandrer seg fort eller sakte, vil være av avgjørende betydning for organisering av kompetanse. Skoleverket preges av langsomme

endringer og kompetansen vil ofte være relativt stabil. Behovet for raske organiseringer vil være tilstede i de tilfellene man får en ny elev med spesielle behov, eller en lærer med en eller annen form for spesiell kompetanse bytter arbeidssted.

Spesialisering og despesialisering

Tidligere har tendensen vært at enkeltpersoner har hatt kompetanse på spesielle områder, og det har gjort organisasjoner og bedrifter svært sårbare. Nå er tendensen slik at mange arbeidsplasser satser på det Nordhaug (2004) kaller flerferdighet. Det vil si at flere personer innehar/får samme kompetanse, og de er flere personer som kan utføre samme type oppgave. Det innebærer at arbeidsplassen blir styrket, og mindre sårbar.

Innvolvering og medvirkning

Muligheten til å være med på å ta avgjørelser som har innvirkning på egen arbeidssituasjon, og den kollektive prosessen slik medvirkning innebærer, vurderes til å ha betydningsfull innvirkning på utnyttelse av kompetanse.

Incentivsystem og motivasjon

Motivasjon og belønninger kan i mange sammenhenger henge sammen og ha innvirkning på kompetanseutnyttelse. Indre belønninger ser ut til å øke i viktighet når man sammenligner med ytre belønninger, spesielt for personer med høy utdanning. Indre belønninger handler for eksempel om tilfredshet i jobb ved at man behersker det man gjør, man får utnyttet sin kompetanse og man får realisert seg selv. Ytre belønninger handler om forhold utenfor en selv som for eksempel lønn, status og anerkjennelse fra andre. Når man tar høy utdanning, får man ofte ytre belønninger i form av status, verdsettelse og lønn. Og man vil derfor i større grad søke og sette pris på indre belønninger, selv om det er de ytre som fortsatt har størst betydning som motivasjonsfaktor.

3.4 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet gitt en innføring i begrepene kompetanse og kompetanseutvikling samt at jeg har presentert ulike forhold som kan ha innvirkning på om kompetanse blir utnyttet eller ikke. Det er tale om forhold i personen selv, men også i systemet rundt. Det Lai kaller realiseringsbetingelser for kompetansemobilisering, er i stor grad det samme som Nordhaug kaller barrierer mot utnyttelse av kompetanse. De bruker til en viss grad de samme begrepene, men vektlegger ulike faktorer under hvert forhold, og jeg har derfor tatt med begge i framstillingen. Begge tar for seg de forhold som kan vanskeliggjøre utnyttelse av kompetanse, og det er disse forholdene som jeg vil drøfte resultatene fra min undersøkelse opp mot.

4. Metode

I dette kapitelet vil det redegjøres for valg av design og forskningsmetode. Jeg vil beskrive de måleinstrumenter som er benyttet, informantgruppen, gjennomføring av undersøkelsen og behandling av datamaterialet. Reliabilitet og validitet drøftes avslutningsvis.

4.1 Design og metode

Valg av metodisk tilnærming styres i stor grad av det tema man ønsker å belyse gjennom en bestemt problemstilling. Valg av design ble derfor tatt med utgangspunkt i undersøkelsens formål. Problemstillingen som er avledet av formålet er:

Hva kjennetegner de arbeidsssteder som nyttiggjør oppnådd tegnspråkkompetanse?

For å innhente data til min problemstilling har det vært naturlig å bruke en dels retrospektiv surveyundersøkelse med postenquete som datainnsamlingsverktøy. Holand beskriver survey- forskning som ”en samlebetegnelse på kvantitative forskningsdesign hvor datainnsamling foregår ved bruk av strukturerte spørreskjemaer, enten ved besøksintervjuer, telefonintervjuer eller utsendte spørreskjemaer for selvutfylling” (Holand, 2007: 41). Det sentrale ved slike undersøkelser er å gi overblikk over et gitt tema. Jeg vil med min undersøkelse prøve å gi en oversikt over hvilke forhold som er felles for de som utnytter oppnådd tegnspråkkompetanse, og hva som skiller dem fra de som ikke bruker tegnspråk nå . Befring (2002) beskriver retrospektive undersøkelser som undersøkelser der man gir direkte uttrykk for at data handler om fortiden. ”Forskaren forsøker å leite fram fortida til informantane, dels ved deira sjølvrapportar og dels gjennom andre kjeldar” (Befring 2002: 81). Undersøkelsen min er dels retrospektiv fordi den, avhengig av om informantene fortsatt nytter sitt tegnspråk eller ikke på undersøkelsestidspunktet, ber informantene svare på spørreskjemaet med nåtid og/eller fortid som utgangspunkt. Dette vil igjen ha implikasjoner for validiteten i undersøkelsen, og det

vil jeg komme nærmere tilbake til under avsnittet som omhandler dette. Befring (2002) beskriver postenquete som spørreskjema distribuert ved postgang og vanligvis med vedlagt svarkonvolutt. Postenquete er så vel økonomisk som praktisk mulig å gjennomføre i de tilfeller man ønsker å få svar fra mange personer. For å nå alle mine informanter er postenquete den datainnsamlingsmåte som utpeker seg som mest hensiktsmessig og relevant for å kunne besvare problemstillingen.

Jeg vil bruke deskriptiv statistikk til hjelp når jeg skal analysere og belyse sammenhenger i undersøkelsens datamaterial. Datamaterialet vil bli behandlet statistisk gjennom dataprogrammet Statistical Packages for the Social Sciences (SPSS). En beskrivelse av analysen og behandlingen av datamaterialet følger senere i kapitlet.

4.2 Informantene

Av de 215 personer (populasjonen) som opprinnelig tok studiet, var 149 studenter ved UiO og 66 ved HiST. 34 av de sistnevnte var tilknyttet studiet i Trondheim, og 32 var tilknyttet studiet i Bergen. Det er en forholdsvis liten populasjon, og jeg anså det gjennomførbart, gjennom postenquete, å nå alle 215 studenter. Det ble derfor i utgangspunktet ikke foretatt et utvalg, da det ble vurdert som rimelig å innbefatte alle i undersøkelsen, dvs. få komplette data. Komplette data beskrives av Befring (2002) som at populasjonen er så fåtallig at det er rimelig å inkludere alle i undersøkelsen. Det ble imidlertid i januar 2008, sendt ut en forespørsel fra studieinstitusjonene, der studentene fikk mulighet til å reservere seg fra deltakelse ved å gi tilbakemelding til de to studieinstitusjonene innen en gitt dato (vedlegg 2 og 3). Totalt 21 personer reserverte seg fra å delta i undersøkelsen. De er inkludert i antallet tilgjengelige informanter (men har gjort et aktivt grep for ikke å delta, kontra å la være å svare).

Utdannelsesinstitusjonene og jeg fikk til sammen 38 brev i retur pga feil adresse, og disse er trukket fra antallet tilgjengelige informanter. Da det var 12 år siden siste studium var gjennomført, hadde mange byttet adresse og sannsynligvis navn. Antallet

returer kan blant annet forklares med tiden som har gått siden studiet ble avsluttet. Det ble foretatt søk på telefonkatalogen på internett for å minimere antall utsendelser til feil adresse, og i de tilfellene ny adresse var relativt sikker, ble den brukt. Ved usikker adresse, primært fordi det var flere personer med samme navn og det ble vanskelig å vite hvem som hadde tatt studiet, ble studentadressen brukt.

Antall tilgjengelige informanter var altså 177. Av disse var det 105 som svarte. 72 personer har ikke svart på det utsendte spørreskjema (og purring på spørreskjema). Før purring var det kommet inn 89 svar. Jeg endte opp med en svarprosent på 59,3.

4.3 Forundersøkelse

Som nevnt i kapitel 1.2 ovenfor var jeg tilknyttet en seksjon som jobber med hørselshemmede førskolebarn. Min erfaring med døve elever i skolen var mangelfull og dreide seg i praksis om tilrettelegging for, og planlegging av, skolestart. Med dette utgangspunktet så jeg det som nødvendig å innhente informasjon om undervisning av døve elever fra andre kilder. Tidligere forskning om undervisning av døve og Syns- og audiopedagogtjenesten utkrystalliserte seg som to kilder til å danne et godt grunnlag for å utarbeide spørreskjema.

Aktuell forskning er beskrevet i kapittel 2. I det følgende vil jeg derfor konsentrere meg om Syns- og audiopedagogtjenesten og deres bidrag til utforming av mitt spørreskjema.

Jeg så det som hensiktsmessig å skaffe meg det nødvendige informasjonsgrunnlaget blant annet ved å intervju to audiopedagoger fra Syns- og audiopedagogtjenesten i Møre og Romsdal. Audiopedagogene ble valgt ut fra 3 kriterier:

- a) Antall døve som hadde undervisning etter § 2-6 og som audiopedagogene fulgte opp.
- b) Deres erfaring som audiopedagog og deres kompetanse i tegnspråk
- c) Geografisk tilgjengelighet

Det ble utarbeidet en intervjuguide med 30 spørsmål (se vedlegg 4) som ble ansett som relevante for at jeg kunne danne meg et bilde av totalsituasjonen rundt de døve barna disse to audiopedagogene fulgte opp. Intervjuene tok henholdsvis 3,5 og 4,5 timer. De ble tatt opp på minidisc. Intervjuene har ikke blitt transkribert eller behandlet formelt på andre måter da de fungerte som en idebank og et grunnlag for meg selv i forbindelse med utarbeiding av spørreskjemaet. For eksempel så ble det i forbindelse med spørsmål 4 og 10 i intervjuguiden diskutert forholdene mellom formell og uformell tegnspråkkompetanse noe som gjorde seg utslagsgivende i svaralternativene på spørsmål 11 og 12 i spørreskjemaet.

4.4 Spørreskjema

4.4.1 Utforming av spørreskjema

Så vidt jeg vet, er det ikke tidligere gjort undersøkelser som direkte har tatt for seg det min undersøkelse gjør. Flere undersøkelser viser imidlertid, som tidligere nevnt, til at tegnspråkkompetanse ofte er et svakt ledd i opplæring av døve barn.

Mangel på tidligere undersøkelser innebar derfor at jeg måtte utarbeide et eget spørreskjema (vedlegg 5) for å få svar på min problemstilling og formålet med undersøkelsen. Det er mange metodiske hensyn å ta i utformingen av et spørreskjema. Hensynet omfatter så vel den ytre presentasjonen av skjemaet som formuleringer av og innholdet i spørsmålene.

Haraldsen (1999) understreker viktigheten av hvordan spørreskjemaet skal se ut. Han mener at et appetittvekkende skjema som markerer at det verken er et søknadsskjema eller et intervjukskjema, er gunstig. Han legger vekt på at valg av format er sentralt, og at presentasjonen av spørsmålene bør være lettfordøyelig. Han fremhever at verktøy som tekst, skyggelegging og farger, piler og former og måten disse er satt sammen på, har innvirkning på respondentens lyst til å svare på spørsmålene og gjøre dette i

riktig rekkefølge uten å miste interessen for spørsmålene og forståelsen av disse. I tillegg beskriver han to andre persepsjonsformer som har betydning for utformingen av spørsmål. Han mener at man bør og være oppmerksom på overgangen fra spørsmål til veiledning om hvordan svarskalaen skal brukes. Man bør og være oppmerksom på at like elementer som er plassert nær hverandre oppfattes som enheter, og at stor avstand mellom avkrysningsrutene for de ulike svaralternativene kan misforstås.

Jeg har lagt stor vekt på utformingen av spørreskjemaet. Jeg har prøvd å gjøre det så oversiktlig og selvinstruerende som mulig med utstrakt bruk av forklaringer foran hver gruppe spørsmål, skyggelegging av spørsmålene for lettere å skille dem fra svaralternativene og angivelse av antall kryss ved hvert spørsmål for å minimere feilkryssing. Skriften er uthevet eller understreket der det er særs viktig at informantene er oppmerksomme på instruksjonen. Jeg har brukt piler for å dirigere informantene til neste aktuelle spørsmål, slik at ikke alle måtte svare på alle spørsmål, og for at de ikke selv skulle velge fritt hvor det skulle svares.

Om spørsmålsstilling og svaralternativer sier Befring (2002) følgende:

”Spørsmåla må vere korte og presise, svaralternativa klare og eintydige.

Spørsmåla bør verke relevante, og det må ikkje vere for mange av dei. Dersom det dreier seg om kontroversielle tema, er det særleg viktig at informantane kjenner seg trygge på at anonymiteten er sikra” (Befring 2002:168).

Spørsmålene i mitt spørreskjema er i hovedsak lukkede med faste svaralternativer. Jeg har valgt lukkede spørsmål fordi åpne spørsmål innebærer merarbeid ved databehandling i forhold til lukkede spørsmål. Generalisering er i større grad mulig med lukkede spørsmål versus åpne spørsmål, da man kan sammenlikne respondentenes svar. For meg er det et poeng å se om det er tendenser i hva som er henholdsvis likt eller ulikt i respondentenes svar. Jeg har avslutningsvis to åpne spørsmål der informantene selv kan formulere sine svar. Jeg mener at jeg ved de spørsmålene har tatt høyde for at det finnes andre forhold enn de jeg har etterspurt,

som virker inn på om et arbeidsmiljø utnytter oppnådd tegnspråkkompetanse eller ikke.

Svaralternativene i mitt spørreskjema er gjensidig utelukkende og gjensidig uttømmende. Gjensidig utelukkende svaralternativer innebærer at de ikke har overlappende eller uklare grenser. Det vil si at svaralternativene ikke kan tolkes av respondenten utover det den enkelte legger i et gitt svaralternativ. Jeg har brukt graderinger som de fleste kjenner, som for eksempel: nei/i liten grad/i noen grad/i stor grad/ i meget stor grad. Gjensidig uttømmende svaralternativer innebærer at respondenten alltid skal ha mulighet til å gi et svar uavhengig av spørsmålet.

Det innebærer også at man skal ha mulighet til å svare selv om man ikke nødvendigvis har en mening om det det spørres om. Et slikt svaralternativ kan være for eksempel ”vet ikke”. Alternativt kan man utelate slike alternativer for at informanten skal ta stilling til det spørres om. Jeg har brukt ”vet ikke” som svarmulighet ved noen spørsmål, og ikke ved andre.

Haraldsen (1999) nevner i tillegg to mulige svakheter ved svaralternativer som man bør være på vakt mot: svaralternativer som ikke stemmer overens med spørsmålet, og urealistiske svaralternativer. Den første svakheten dreier seg om eventuelle misforhold mellom spørsmål og svarmuligheter. Den andre svakheten er det detaljeringsnivå som svaralternativet inneholder, versus det detaljeringsnivå respondenten tenker om det presenterte spørsmålet i skjemaet

4.4.2 Spørsmålenes målenivå

Mine spørsmål er på ordinal-, nominal- og forholdstallsnivå. Det ble ikke formulert spørsmål på intervall-nivå, men dette nivået beskrives allikevel kort i det følgende, for å oppnå en viss helhet i framstillingen. Hovedvekten av spørsmålene er på nominal- og ordinalnivå. Spørsmål på nominalnivå innebærer at enhetene klassifiseres i *gjensidig utelukkende kategorier*. Det gir bare mening å snakke om likheter eller ulikheter på dette nivået. Et eksempel på en nominalvariabel er kjønn.

Spørsmål på ordinalnivå innebærer å klassifisere enhetene i kategorier som i tillegg til å være gjensidig utelukkende også er *rangordnet*. Det gir mening å snakke om rekkefølgen på variablene, men ikke avstanden mellom. Et eksempel på ordinalvariabel kan være en vurdering av egen tegnspråkkompetanse. På intervallnivå klassifiseres ikke bare enhetene i rangordnede kategorier, i tillegg er det også en måleenhet som gjør det mulig å måle *avstanden* mellom kategoriene. Intervallvariabler har tilfeldig nullpunkt slik at en ikke kan sammenligne forholdet mellom de ulike verdier. Et kjent eksempel er temperaturskalaen.

På forholdstallsnivå har en i tillegg til en måleenhet også et *absolutt nullpunkt* som gjør det meningsfylt å sammenligne forholdet mellom de ulike enhetenes kodetall. Et eksempel på en variabel på forholdstallsnivå er alder. Ofte forekommer det en todeling av målenivå med nominal- og ordinalvariabler i en kategori og intervall-/forholdstallsnivå med henvisning til henholdsvis lavt og høyt målenivå. Hvilket nivå spørsmålene stilles på vil derfor være avgjørende for hvilke frekvensfordelinger som brukes i presentasjon av data (Hellevik, 2002).

4.4.3 Tema i spørreskjemaet

Tidligere beskrevne forhold fra andre undersøkelser, samt informasjon fra Syns- og Audiopedagogtjenesten, har i stor grad vært førende for de spørsmål jeg har stilt studentene. Foruten relevante bakgrunnsdata har jeg valgt følgende tema i min spørreundersøkelse:

1) Tegnspråknivå

Jeg ønsket å kartlegge informantenes tegnspråknivå før og etter studiet, fordi jeg trodde at de som hadde noe uformell kompetanse før oppstart, ville ha bedre utbytte av selve studiet. Vedrørende tegnspråknivå 12-13 år etter endt utdanning ser jeg for meg at det vil gi indikasjoner på om kompetansen har blitt vedlikeholdt og/eller bedret.

2) Kompetanseheving

Om informantene har fått mulighet til kompetanseheving og hva slags kompetanseheving de eventuelt har fått mulighet til, vil være viktig å få oversikt over, da det kan si noe om vedlikehold og videreutvikling av tegnspråkkompetansen.

3) Personressurser

Kartlegging av hvor mange personer informanten har å spille på i undervisningen, tror jeg er betydningsfullt med tanke på slitasje, utbrenthet m.m. Jo færre man er i en undervisningssituasjon, jo mer belastende tror jeg man kan oppleve sin situasjon.

4) Organisatoriske forhold

En beskrivelse av disse forholdene kan gi en indikasjon på i hvor stor grad informantene har mulighet til å forberede seg til undervisningen. Bedre tid kan innebære bedre forberedelse og økt tilfredsstillelse ved eget arbeid.

5) Arbeidsstedets forståelse for tegnspråk

Beskrivelsen av dette temaet vil gi indikasjoner på hvorvidt informantene føler seg alene om ansvaret for den døve eleven eller ikke. Jeg har en forventning om at hvis man er/føler seg alene om ansvaret, så vil det være tyngende for den som har ansvaret.

6) Eget synspunkt på bruk av tegnspråk

Om man liker å bruke tegnspråk, og hvordan man selv opplever at man behersker, det vil trolig ha konsekvenser for om det oppleves som slitsomt eller ikke, og hvor lenge man velger å bli i en stilling som innbefatter bruk av tegnspråk.

7) Bruk av tegn eller tegnspråk til andre enn døve barn

Oversikt over dette temaet kan gi indikasjoner på om personen selv og/eller arbeidsgiver vet å utnytte kompetansen til andre enn de den i utgangspunktet var tatt i forhold til.

Disse temaene vil være utgangspunktet for gjennomgang av resultatene.

4.5 Pilotundersøkelse

Høsten 2001 og våren 2002 tok jeg 10 vekttall tegnspråk, Tegnspråk for hørende, i Ålesund. Høsten 2002 og våren 2003 tok jeg 10 vekttall påbygning i tegnspråk, Grunnfag i praktisk tegnspråk, del 2. Jeg anså det som hensiktsmessig å prøve ut spørreskjemaet forut for utsending til de 156 lærerne. Jeg ønsket å prøve spørreskjemaet ut på mine medstudenter fra Ålesund på Grunnfag i praktisk tegnspråk, del 2, for å få tilbakemelding på de spørsmål som var utarbeidet, så vel innholdsmessig som språklig. Det har vært viktig for meg at spørsmålene skulle oppleves som interessante for de som skulle svare, og at de skulle være lette å svare på. Spørsmålene skulle selvfølgelig gi meg et grunnlag for å besvare min problemstilling. Mine medstudenter ble valgt som deltakere av pilotundersøkelsen fordi de ikke ville være en del av det utvalget spørreskjemaet var tenkt sendt til, samtidig som de matchet utvalget bra bortsett fra at de alle har påbygning i tegnspråk, det vil si 20 vekttall (nå: 60 studiepoeng). De jobbet i hovedsak alle med døve barn, førskole- eller skolebarn, var utdannet lærere eller førskolelærere og hadde erfaring fra tidligere jobber med hørende barn. Mine medstudenter ville i noen grad måtte tenke tilbake på hvordan deres arbeidssituasjon var tilrettelagt når de tok de første 10 vekttallene. Forskjellen fra informantgruppen er at de tidsmessig ikke må tenke så langt tilbake. Hukommelse er et aspekt som jeg vil drøfte nærmere i avsnittet om validitet. Jeg hadde ønske om å analysere de data jeg hadde fått fra mine medstudenter for å undersøke om dataene lot seg kode og bearbeide. Pilotundersøkelsen skulle gi et bilde av om alle spørsmålene var nødvendige, og om noen sentrale spørsmål var utelatt.

Spørreskjemaene ble sendt ut som postenquete høsten 2007 for å få et så tilnærmet likt bilde av hovedundersøkelsen som mulig. Svarprosenten ble lik 100, sannsynligvis fordi mine medstudenter følte en viss forpliktelse til å returnere skjemaene.

Mine medstudenter ble bedt om å kommentere språklige formuleringer, klarhet vs. tvetydighet, innhold, visuell presentasjon o.l. Et evalueringsskjema ble vurdert, men da det er ansett som omstendelig fordi de da måtte vurdere hvert spørsmål i skjemaet, ble de i stedet bedt om å kommentere direkte på spørreskjemaet. For eksempel ble flere av forklaringene før spørsmålene endret, og det ble lagt til flere aktuelle svaralternativer på flere spørsmål, men blant annet på spørsmål 31 og 33.

4.6 Analyse av det kvantitative datamaterialet

Jeg vil bruke deskriptiv statistikk i min behandling av undersøkelsens datamateriale. Befring (2002) beskriver deskriptiv statistikk på følgende måte:

”Deskriptiv statistikk omfatter prinsipp, metoder og teknikkar som gir oversikt ved å få fram hovedstrukturen i talmateriale. Forskningsmetode kan sjåast som prinsipp for forenkling av eit komplekst og uoversynleg problemområde, og deskriptiv statistikk er ein viktig lekk i ein slik forenklingsprosess”
(Befring, 2002: 175)

Deskriptiv statistikk handler om å avdekke og beskrive tendenser i materialet, heller enn å generalisere ut fra et sannsynlighetsutvalg slik man vil gjøre med analytisk statistikk. Nedenfor følger en kort gjennomgang av de teknikker jeg anser som relevante å ha med i min analyse av datamateriale og begrunnelsen for disse valgene.

4.6.1 Tabeller

Tabeller er tabulariske fremstillinger av data, og noen viktige typer er frekvenstabeller, krysstabeller og korrelasjonstabeller. Jeg vil primært bruke frekvenstabeller og krysstabeller i behandlingen av undersøkelsens data.

Frekvenstabeller gir ”oversikter over hvor ofte de ulike verdiene for en variabel eller de ulike kombinasjonene av verdier for flere variabler forekommer hos enhetene som undersøkes” (Hellevik 1991:174). De ulike frekvensfordelingene refereres gjerne til som henholdsvis univariat (oppsummering av data vedrørende en variabel) og

bivariat/multivariat (oppsummering av data vedrørende to eller flere variabler).

Univariate tabeller kan gi en første oversikt over datamaterialet, og bivariate tabeller kan gi en oversikt over tendensen til at bestemte verdier på to variabler opptrer

samtidig. Krysstabeller er bivariate, fordi hver enhet vil være registrert på to ulike forhold. Krysstabeller kan si noe om variabler som er krysset mot hverandre. Det vil si "frekvenser av verdier som ligger innenfor et visst intervall på en variabel og samtidig ligger innenfor et visst intervall på en annen variabel" (Undheim 1996: 270).

4.6.2 Grafiske presentasjoner

Ved hjelp av grafisk presentasjon "gjør en det mulig å danne seg et inntrykk av hovedtrekkene ved fordelingen bare ved å kaste et blick på den" (Hellevik 1991:188).

Hvilken type grafisk framstilling man velger, vil være avhengig av hvilke frekvensfordelinger man har brukt, og hva slags målenivå variablene er på. En grafisk presentasjon visualiserer slik at man kan se det mønsteret hver av de ulike frekvensene danner til sammen. Jeg vil i min framstilling bruke stolpediagram, som er et diagram for bivariate fordelinger (som kryss- og korrelasjonstabeller).

Stolpediagram kan brukes for fordelinger med to variabler som begge er på lavt målenivå (nominal og ordinal) og for fordelinger der en variabel er på høyt nivå (intervall- og forholdstallnivå) og en variabel er på lavt målenivå.

Ved å velge et diagram som kan brukes både på høyt og lavt målenivå ved bivariate frekvensfordelinger, samt ved univariate frekvensfordelinger, vil jeg sikre at presentasjonen er enhetlig og oversiktlig for leseren. Jeg vil angi frekvensfordelingene i figurene og som tabellvedlegg, slik at leserne unngår å miste eventuell detaljoversikt på bekostning av den helhet figurene skal illustrere.

4.7 Reliabilitet, validitet og etiske betraktninger

For å finne ut om det har kommet med tilfeldige eller systematiske feil, er det nødvendig å sjekke datamaterialets reliabilitet og validitet. I hvilken grad man kan ha

tillit til resultatene i undersøkelsen, avhenger av flere forhold, men blir vanligvis referert til som henholdsvis høy eller lav reliabilitet og høy eller lav validitet.

Hvordan man vurderer reliabilitet og validitet avhenger av om man har gjennomført en kvantitativ eller kvalitativ metode.

4.7.1 Reliabilitet

Hellevik (2002) beskriver reliabiliteten som:

”Reliabiliteten bestemmes av *hvordan* målingene som leder fram tallene i datamatriksen er utført, betegnelsen sikter til *nøyaktigheten* i de ulike operasjonene i denne prosessen” (Hellevik 2002: 183).

Det innebærer at man som forsker forsøker å minimere feil ved innsamling og bearbeiding av data. En måte å redusere feil på under innsamling av data, er at man ved bruk av spørreskjema benytter mest mulig strukturerte retningslinjer (Befring, 2002). Ved for eksempel å benytte bestemte svarkategorier ser man til at informantens svar i minst mulig grad kan tolkes av forskeren. Ved bruk av åpne spørsmål vil både den skriftlige fremstillingen og forskerens tolkning av svaret være mulige feilkilder. Spørreskjemaet som er brukt i min undersøkelse, har i hovedsak bare bestemte svarkategorier, og det er disse som presenteres i resultatkapittelet. De to åpne spørsmålene avslutningsvis har til hensikt å støtte resultatene jeg har fått gjennom tidligere spørsmål. Usystematiske feil vil ikke være et problem ved store utvalg, men systematiske feil kan fort gi datagrunnlaget skjevheter. Det kan imidlertid, som nevnt, forebygges noe ved bevisst utarbeiding av spørreskjema. Det kan også være vanskelig å formulere spørsmålene på en slik måte at de er lett forståelige for alle som skal svare. Jo mer heterogen en gruppe er, jo vanskeligere vil dette være. I mitt tilfelle er gruppen forholdsvis homogen. Man kan allikevel ikke korrigere for misforståelser som vil være individuelle. Jeg gjennomførte imidlertid pilotundersøkelsen for å få tilbakemelding på og unngå de allmenne misforståelsene.

Hvor nøyaktig man er i bearbeidingen av datamaterialet, er også av avgjørende betydning for hvorvidt resultatene viser det de skal. Jeg hadde 105 spørreskjema med relativt mange variabler med et stort antall verdier. Det er sannsynlig at enkelte svar har blitt plottet feil. Men da jeg ved første gangs bearbeiding av data var noe usikker på hvordan jeg skulle kode for eksempel ikke besvarte spørsmål og spørsmål der informanten ikke skulle svare, var det nødvendig med en ny gjennomgang på et senere tidspunkt. Ved den gjennomgangen ble de tilfeldige feilene som dukket opp, rettet, og jeg føler meg relativt trygg på at det er minimalt med slike feil i den datamatriksen jeg har lagt til grunn for frekvenstabellene og stolpediagrammene. Feil gjort ved koding av datamaterialet vil også bli synlig når man analyserer materialet, og disse er relativt enkle å rette opp ved at man koder på nytt eller går gjennom og sjekker verdiene på den bestemte variabelen det gjelder.

Det er imidlertid flere måter man kan sjekke datas reliabilitet på. Man kan foreta det som kalles test-retestmetoden som innebærer at man utfører samme måling mer enn én gang for å sjekke om man får tilsvarende resultater som ved første undersøkelse (Befring, 2002). For min del lar slik dobbeltesting seg vanskelig gjennomføre, både av økonomiske og praktiske hensyn. For min del står reliabiliteten på utformingen av spørreskjemaet og bearbeidingen av datamaterialet, og jeg vurderer begge deler til å være utført så grundig og nøyaktig som mulig.

Hellevik (2002) sier følgende om forholdet mellom reliabilitet og validitet:

”Høy reliabilitet er en nødvendig forutsetning for at data skal ha høy validitet. (.....) Høy reliabilitet er imidlertid ikke en tilstrekkelig betingelse for at data skal ha høy validitet. (...) Her kommer i tillegg kravet om høy definisjonsmessig validitet inn” (Hellevik, 2002: 53)

4.7.2 Validitet

Hellevik (2002) beskriver validitet som:

”Validiteten avhenger av *hva* det er som er målt, om dette er de egenskapene problemstillingen gjelder. Validiteten betegner altså datas *relevans* for problemstillingen i undersøkelsen. Ved utformingen av den operasjonelle definisjonen forsøker en å sikre høy validitet ved å anstrenge seg for å fange opp innholdet i den teoretiske definisjonen” (Hellevik 2002: 183)

Spørsmål om validitet er et spørsmål om man har målt det man ønsker å måle. Hvorvidt resultatene i undersøkelsen er gyldige for problemstillingen, er helt essensielt. Hvis man ikke søker samsvar mellom den teoretiske definisjonen og den operasjonelle, vil man risikere å måle andre forhold enn de man hadde tenkt. For min del innebærer et slikt samsvar at jeg i spørreskjemaet faktisk har etterspurt forhold som er av betydning for ivaretagelse av tegnspråkkompetanse. En utfordring har vært at det på teoriplanet ikke finnes noen redegjørelse for hva slik ivaretagelse innebærer, og min operasjonelle definisjon er derfor basert på den kunnskap jeg har fått fra flere hold i løpet av prosjektets gang. Jeg mener og tror at de temaene spørsmålene har vært organisert under er relevante, og jeg mener å finne støtte for det på flere måter i svarene som har kommet inn. Jeg har på flere spørsmål oppgitt svaralternativet ”annet” slik at hvis angitte svarmuligheter ikke har vært relevante nok eller riktige for den personen, så har muligheten til å svare det en selv ønsker, vært til stede. Denne muligheten har kun blitt brukt av et lite fåtall, og jeg mener at det støtter min antagelse om at temaene og svarene har vært gyldige for de det gjelder. Det kan selvfølgelig være at informantene ikke ønsker det merarbeid det medfører å skrive kontra å sette et kryss, men jeg syns i så fall at det ville være merkelig om det skulle gjelde alle i informantgruppen. Under de to åpne spørsmålene avslutningsvis har det også vært mulighet til selv å beskrive hvilke forhold som de mener er sentrale for ivaretagelsen av tegnspråk. Relativt mange har benyttet den muligheten, i større eller mindre grad (altså med få eller mange ord). Jeg mener at jeg gjennom de beskrivelsene også finner støtte i at jeg har fokusert på relevante forhold. Det har ikke blitt introdusert nye temaer, men det har heller vært slik at de eksisterende har blitt utdypet og eksemplifisert på en slik måte at jeg opplever å ha fått nærhet til materialet på en helt annen måte enn det jeg fikk gjennom tabellene og diagrammene. Det kan

selvfølgelig være at det har vært vanskelig for informantene å løsrive seg fra ”mine tanker” etter å ha fylt ut et helt spørreskjema, men jeg håper at de som først har tatt seg tid til å skrive, også har tatt seg tid til å reflektere rundt de forhold som har blitt etterspurt.

Det er imidlertid særlig ett vesentlig forhold som truer validiteten i min undersøkelse. Det er det faktum at det er svært mange år siden mine informanter tok studiet i tegnspråk. Det ble av alle informantene forventet at de skulle gi detaljert informasjon om hvilke premisser som lå til grunn for deres arbeidssituasjon for 11-12 år siden. I ettertid ser jeg at jeg muligens har forventet litt for mye. Hukommelse er et aspekt som styres av mange forhold, både på det bevisste og ubevisste planet, og det er mulig at jeg burde hatt med en svarmulighet som f.eks. ”husker ikke” eller ”usikker”. I stedet har jeg kanskje tvunget frem svar som ikke er helt reelle. Jeg tror imidlertid ingen av informantene med hensikt har svart feil på spørsmålene, men siden nivået på svarkategoriene var svært detaljerte, er det en fare for at graderingene kan ha skapt usikkerhet i svarene. Jeg håper at jeg gjennom å ha slått sammen flere kategorier under analysen har eliminert bort slike feil. Jeg regner da med at informantene husker tendensene i de premisser de jobbet under, og at det er disse jeg fanger opp og presenterer. Svarene om nåtiden fra de som fortsatt brukte tegnspråk i jobb dag på undersøkelsestidspunktet, vil sannsynligvis være mer nøyaktige fordi de vil være en beskrivelse av deres samtidige hverdag. Men alle svarene behandles likt, og også svarkategoriene tilhørende de som bruker tegnspråk i dag, er slått sammen til færre for sammenligningens skyld.

Man har ved postenquete heller ingen garanti for hvem som svarer. Jeg trodde i utgangspunktet at min undersøkelse ville oppleves som mer relevant for de som fortsatt bruker tegnspråk i jobb enn de som ikke gjør det, og at jeg derfor ville stå i fare for at materialet fikk en retning. Det viste seg etter hvert at 44 % av de som svarte, ikke bruker tegnspråk i jobb i dag, og det gjør at bildet blir mer nyansert enn hvis alle som svarte brukte tegnspråk i dag. At så mange personer som ikke bruker språket i jobb lenger, likevel tok seg tid til å svare, vurderer jeg som svært positivt.

Data kan alltid påvirkes av kjennetegn ved respondenten. Det kan i mitt tilfelle innebære at hvis det finnes personer blant informantene som for eksempel er utbrente og lei av sin jobb, vil de mest sannsynlig svare mer negativt enn personer som ikke er utbrente og lei av sin jobb. Det vil være umulig å vurdere hvor ærlige svarene er. Samtidig vil det grunnet anonymitet være godt håp om at informantene følte at de kunne svare fritt fordi de ville være én av mange, samt at ingen informasjon som kunne tilkjennegi informantene, ville bli gjengitt.

4.7.3 Etiske betraktninger

Etiske vurderinger er nødvendige i enhver undersøkelse og har for meg i stor grad handlet om hvordan jeg har forholdt meg til mine informanter og den informasjon de har gitt meg. De fikk mulighet til å reservere seg fra å delta i undersøkelsen gjennom det brev som ble sendt ut i forkant fra studieinstitusjonene. De ble i tillegg i informasjonsbrevet som lå ved spørreundersøkelsen gjort oppmerksom på at de når som helst, fram til sletting av navn- og adresselistene, kunne trekke sin deltakelse. Det ble informert om anonymitet, frivillighet og samtykke (vedlegg 6). Alle opplysninger som jeg har fått via spørreskjemaene har vært behandlet konfidensielt, og alle navn- og adresselister ble slettet etter svarene fra purringen hadde kommet inn. Jeg har i behandlingen av og presentasjonen av dataene, slått sammen kategorier for å unngå at en eller flere skulle kunne unngå å identifisere svarene. Jeg har i min gjengivelse av informantenes egne ord, ikke benyttet de tilbakemeldingene som hadde spesiell informasjon. Jeg har brukt uttaleser som kunne ha vært skrevet av hvem som helst, men som har vært beskrivende for det temaet som har blitt presentert. Prosjektet ble meldt Norsk datatilsyn (vedlegg 7) og deres innspill har vært fulgt etterrettelig.

4.8 Oppsummering

Jeg har i dette kapittelet beskrevet hvilken metode jeg har valgt for å innhente data, jeg har beskrevet utformingen av spørreskjemaet og hvilke valg jeg har tatt i den

forbindelse. Jeg har gjort rede for den tidlige forundersøkelsen med Syns- og audiopedagogtjenesten, samt pilotundersøkelsen som ble gjennomført i forkant av hovedundersøkelsen. Jeg har beskrevet hvilke teknikker under deskriptiv statistikk jeg valgte å bruke i analysen av datamaterialet. Til slutt har jeg drøftet undersøkelsens reliabilitet ved å referere til utarbeidelsen av spørreskjemaet og bearbeidelsen av dataene, og dens validitet ved i hovedsak å vurdere resultatenes relevans for problemstillingen, samt å beskrive hvordan informantene hukommelse kan ha påvirket resultatene.

5. Resultater

Undersøkelsens hovedmålsetting er å beskrive hva som kjennetegner arbeidssteder som nyttiggjør oppnådd tegnspråkkompetanse. Det var derfor viktig å finne ut hvor mange av de tidligere studentene som fortsatt bruker/ikke bruker sitt tegnspråk i jobb i dag, og hvordan de vurderer betydningen av de forhold som ble etterspurt i undersøkelsen. Det vil også være et mål å se om det er noen forhold som tydelig skiller de som bruker tegnspråk i jobb i dag, fra de som ikke bruker tegnspråk i jobb i dag. I tillegg til å svare på mine spørsmål om hva som kan ha innvirkning på om en kommune beholder oppnådd tegnspråkkompetanse eller ikke, ble det gitt mulighet for at informantene med egne ord skulle beskrive de forhold de mente var sentrale, samt hvordan de opplevde å undervise og/eller kommunisere med døve barn eller voksne. Slike åpne spørsmål er vanskelige å analysere, men jeg har gjennom dem tatt høyde for at det er andre temaer enn de som ble anført som har relevans for målsettingen. Noen av svarene på de åpne spørsmålene vil bli gjengitt delvis og andre helt, i de sammenhenger de er relevante.

De fleste tabellene og alle diagrammene som blir presentert nedenfor, omhandler data som beskriver hvordan alle informantene opplevde ulike forhold rett etter utdanning. Data om hvordan de informantene som fortsatt bruker tegnspråk nå, opplever de samme forholdene i dag, blir i det følgende i hovedsak presentert som prosentangivelser uten egne tabeller eller diagram, av plass- og lesbarhetshensyn. Av praktiske grunner vil jeg i presentasjonen av svarene bruke presensform av verb og uttrykket ”i dag” eller ”nå” ved omtale av situasjonen på undersøkelsestidspunktet (våren 2008). Jeg vil kommentere hovedtendensene i materialet.

I det følgende vil jeg presentere resultatene fra spørreundersøkelsen, men først vil jeg gi en beskrivelse av informantene som gruppe:

Da dette studiet ble satt i gang i forbindelse med innføring av R97 og L97, var målgruppen personer som skulle jobbe med elever etter § 2-4 i forskrift for

grunnskolen (nå §2-6 i opplæringsloven), og en skulle derfor tro at studentmassen var relativt homogen. Svarene jeg fikk inn, støtter den antagelsen, selvfølgelig i forhold til utdanning, men også i forhold til kjønn, videreutdanning før tegnspråk, jobberfaring, motivasjon for å ta studiet og tegnspråkferdigheter forut for studiet:

- 78 % var førskolelærere eller allmennlærere,
- 86 % var kvinner,
- 79 % hadde videreutdanning før de tok tegnspråk (48 % hadde videreutdanning i spesialpedagogikk),
- 72 % hadde mer enn 12 års jobberfaring før de tok tegnspråk,
- 80 % var sterkt motivert for å ta studiet
- 79 % hadde teoretiske tegnspråkferdigheter
- 84 % hadde praktiske tegnspråkferdigheter

Vedr. de to siste punktene er det å bemerke at det ble forutsatt av KUF, at man hadde gjennomgått et 5-ukers forkurs i tegnspråk eller hadde forkunnskaper tilsvarende det. Forkurset ble arrangert av UiO, sommeren 1995. Det ble anbefalt å inngå avtale om hospitering ved de statlige kompetansesentra, for de kommuner som hadde søkere som ikke hadde tilstrekkelige kunnskaper (KUF, 95).

5.1 Tegnspråknivå

Tegnspråknivå før studiet

Utgangspunktet informantene husker at de hadde før studieoppstart vises i figur 5.1:

		Nivå før studiestart				Total
		Blank	Ikke så god	God	Meget god	
Utdanningssted	ISP	10	38	24	3	75
	HiST	2	8	7	1	18
	Bergen	2	4	4	2	12
Total		14	50	35	6	105

Figur 5.1: Oversikt over tegnspråkferdigheter før studieoppstart, relatert til studiested.

61 % vurderte seg som blanke eller ikke så gode, og 39 % hadde god eller meget

kompetanse ifølge deres egen vurdering. Hvorvidt svarene inkluderer forkunnskaper

tilegnet gjennom forkurs eller hospitering, eller om informantene har svart på hvilket tegnspråknivå de hadde før det aktivt ble satt i gang kompetanseøkning, vites ikke.

Tegnspråknivå rett etter studiet

Hvordan informantene erindrer at deres tegnspråknivå var rett etter fullført studium, vises i figur 5.2:

		Nivå rett etter studiet			Total
		Ikke så god	God	Meget god	
Utdanningssted	ISP	13	47	15	75
	HiST	2	10	6	18
	Bergen	2	8	2	12
Total		17	65	23	105

Figur 5.2: Oversikt over tegnspråkerferdigheter rett etter studiet, relatert til studiested.

Rett etter studiet mente 16 % at de ikke var så gode i tegnspråk. 84 % opplevde på det tidspunkt at deres kompetanse var god eller meget god. Over dobbelt så mange opplevde seg altså som gode eller meget gode rett etter studiet, sammenlignet med før studiet.

Tegnspråknivå nå

Hvordan informantene vurderer sitt tegnspråk nå, 11-12 år etter studiet ble tatt kommer fram i figur 5.3:

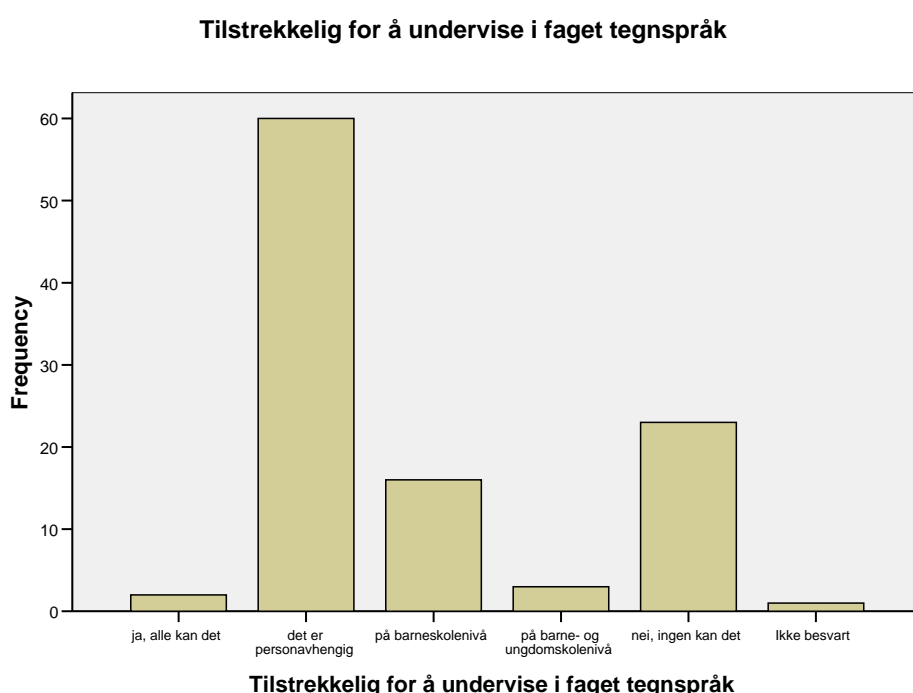
		Nivå nå					Total
		Blank	Ikke så god	God	Meget god	Vet ikke	
Utdanningssted	ISP	1	34	29	10	1	75
	HiST	0	8	9	1	0	18
	Bergen	0	3	3	6	0	12
Total		1	45	41	17	1	105

Figur 5.3: Oversikt over tegnspråkerferdigheter nå, relatert til studiested

44 % vurderer nå sitt tegnspråk som ikke så god eller dårligere. 55 % opplever at de har god eller meget god tegnspråkkompetanse på det nåværende tidspunkt. Det er altså færre som opplever seg som ikke så gode i tegnspråk nå enn før studiet oppstart. Og det er flere som opplever seg som gode (eller bedre) i tegnspråk nå enn før

studiet. Men rett etter studiet var det langt færre som definerte seg som ikke så gode, enn nå og langt flere som definerte seg som gode, enn nå.

På det hørselsfaglige området er det, som nevnt, enighet om at 10 vekttall tegnspråkkompetanse er for lite til å undervise i og på tegnspråk. Det var derfor interessant å spørre de som hadde 10 vekttall og hadde undervist/underviste døve elever, om de vurderte omfanget som tilstrekkelig til å undervise i faget tegnspråk og svarfordelingen vises i figur 5.4.

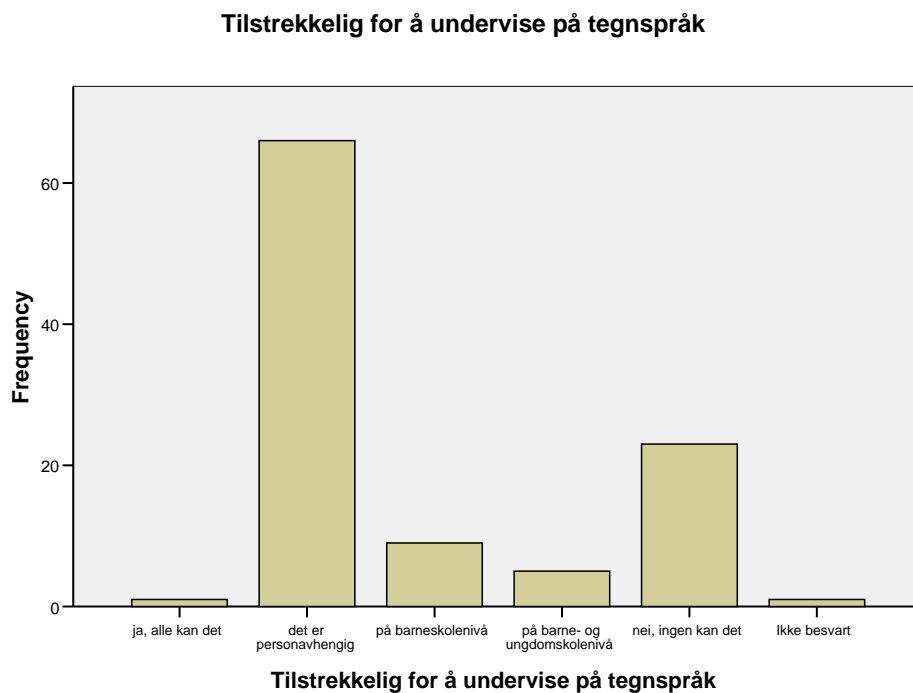


Figur 5.4: Oversikt over studentenes vurdering av å undervise i faget tegnspråk

57 % mener at det vil være personavhengig om 10 vekttall er tilstrekkelig eller ikke. Bare 2 % mener at alle kan det, og 22 % mener at ingen kan undervise i faget tegnspråk med 10 vekttall/30studiepoeng.

Å undervise i faget tegnspråk innebærer at det skal gis opplæring i språkets oppbygning. Det krever et svært bevisst forhold til språkets særegenheter på et

detaljert nivå. Jeg vil tro at det oppleves som vanskeligere enn å bruke språket i naturlig kommunikasjon. Jeg ba derfor også studentene om å vurdere om 10 vekttall var tilstrekkelig for å undervise **på** tegnspråk. Svarene vises i figur 5.5.



Figur 5.5: Oversikt over hvordan studentene vurderer 10 vekttall for å undervise på tegnspråk.

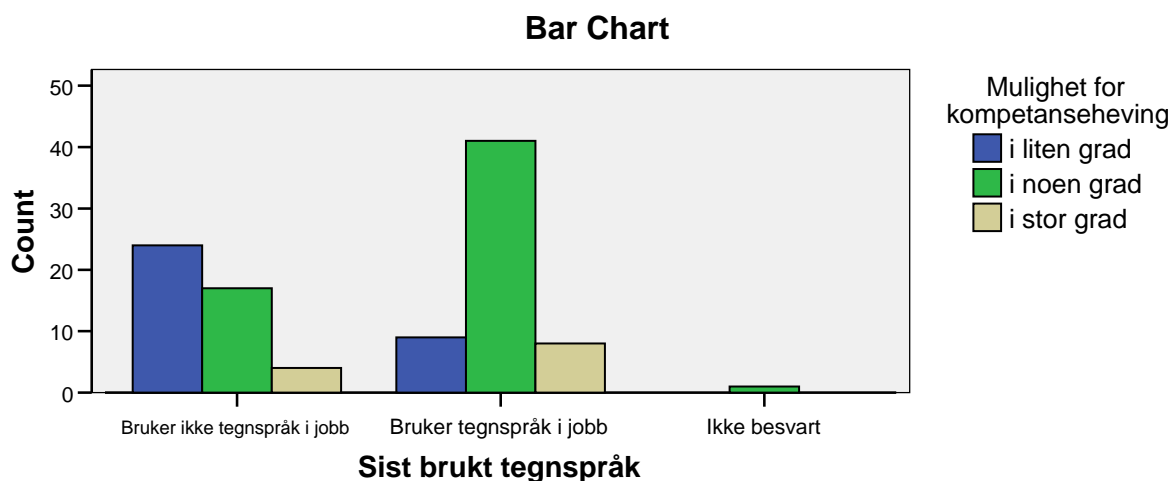
Utover små variasjoner så viser figur 5.5 de samme tendensene som figur 5.4 og kommenteres ikke ytterligere.

En av informantene skrev følgende om sin 10 vekttalls kompetanse:

10 vekttall er ikke tilstrekkelig kompetanse når grunnlaget er dårlig. Følte meg mislykket som lærer og tok konsekvensen av det. Selv om jeg hadde papir på at jeg var godkjent som døvelærer, underviste jeg på et tynt og mangelfullt språk - barnespråk. Tegnspråk lærer du ikke på et halvt år, men over lang tid med mye øving.

5.2 Kompetanseheving

Fordi 10 vekttall tegnspråk er av et relativt lite omfang, hadde jeg en forventning om at ulike former for ytterligere kompetansehevingstiltak ville være en nødvendighet. Av de 46 personene som ikke lengre bruker tegnspråk i jobb, er det 52 % som har opplevd dårlige muligheter for kompetanseheving, 46 % har fått mulighet til kompetanseheving i noen grad/stor grad, Av de 59 personene som bruker tegnspråk i jobb nå, er det 15 % som hadde muligheter for kompetanseheving i liten grad og 83 % fikk mulighet i noen grad/stor grad. Her er det altså en betydelig forskjell mellom de som fortsatt bruker tegnspråk i jobb i dag, og de som ikke gjør det.



Figur 5.6. Oversikt over mulighetene for kompetanseheving

Betydningen av kompetanseheving ble vurdert som viktig/meget viktig av 97 %.

Om informantene har fått mulighet til en eller annen form for kompetanseheving, illustreres i figur 5.6 over. At mulighet som begrep er tosidig og innebærer både et tilbud om kompetanseheving og rom hos den enkelte til å gjennomføre et eventuelt tilbud, er det ikke tatt høyde for gjennom spørsmålene. Det kan således være at tabellen viser faktisk deltakelse på kompetansehevingstiltak, men ikke de reelle tilbudene som ble gitt. Hva som har blitt vurdert som tilbud, vil være en subjektiv opplevelse som vanskelig kan etterprøves.

Ulike former for kompetanseheving har blitt gjennomført. 11 personer har tatt 10 vekttall/30 studiepoeng påbygning i tegnspråk og har nå 20 vekttall/60 studiepoeng, 17 personer har fått mulighet til deltidsopphold ved kompetansesentra, 28 har deltatt på tegnspråkkurs arrangert lokalt og 18 personer har fått kompetanseheving gjennom f.eks. intern opplæring på jobb, veiledning fra kompetansesentra, og ved å holde kurs.

67 % av de som har fått mulighet til kompetanseheving, opplever å ha fått det ved å bruke tegnspråk jevnlig gjennom skoleåret. Det betyr at 33% mener at jevnlig bruk ikke er med på å utvikle tegnspråket i særlig grad. Det er da nærliggende å tro at jevnlig bruk for disse vedlikeholder kompetansen, men ikke gir noe ekstra løft som man tradisjonelt tenker at kompetanseheving skal gjøre.

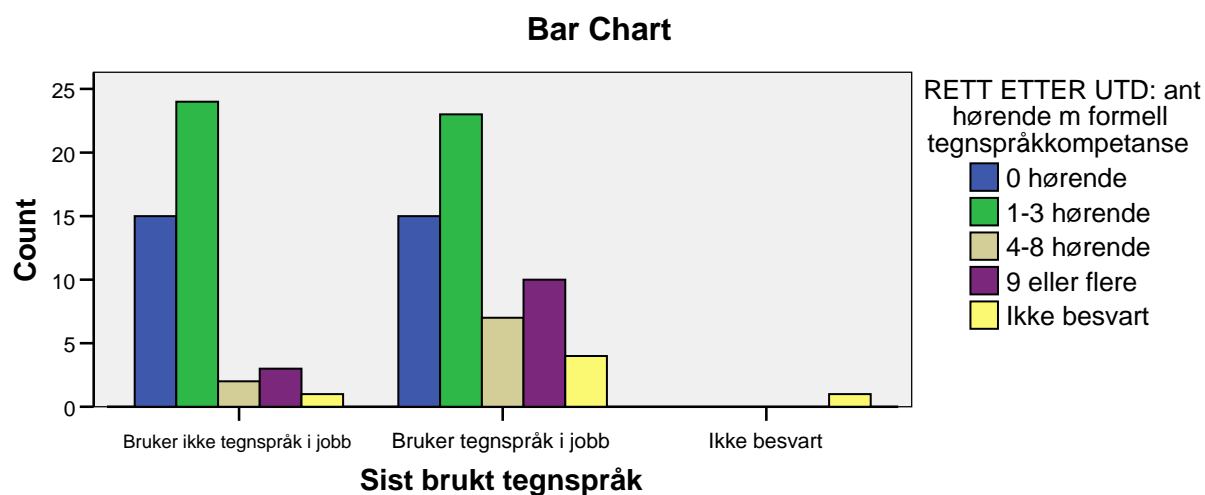
5.3 Personressurser

Av de 46 personer som ikke bruker tegnspråk i jobb i dag er, er 17 (av opprinnelig 26) klassestyrere, 4 (av opprinnelig 5) er 2.lærere, 6 (av opprinnelig 24) var audiopedagoger i undervisningsstillinger, 12 (av opprinnelig 29) er spesialpedagoger i undervisningsstillinger, 1 (av opprinnelig 3) er spesialpedagog uten undervisningsansvar, men med veiledningsansvar, og 1 er tolk. 3 (av opprinnelig 8) har andre typer stillinger. Det kan se ut til at frafallet har gått sterkest utover gruppen av klassestyrere, og årsaken til dette kan være at eleven har byttet trinn, evt. skole. Frafallet er relativt mindre på de stillingsgruppene som er ”mobile”, det vil si har større muligheter til å følge enkeltelever gjennom år.

Av de 59 personer som bruker tegnspråk i jobb nå, er det 1 pedagogisk leder i barnehage, 7 klassestyrere, to 2.lærere, 10 audiopedagoger og 15 spesialpedagoger i undervisningsstillinger, 7 audiopedagoger og 4 spesialpedagoger uten undervisningsansvar, men med veiledningsansvar, 1 tolk og 12 som har andre typer stillinger som f.eks. administrative stillinger.

Av de 46 personene som ikke bruker tegnspråk i jobb nå, var det nær 100 % som vurderte betydningen av flere voksne med tegnspråkkompetanse som viktig eller

meget viktig. Figur 5.7 gir en oversikt over antall hørende med formell tegnspråkkompetanse informantene hadde samarbeidet med rett etter utdanning:



Figur 5.7. Oversikt over antall hørende med formell tegnspråkkompetanse

Rett etter utdanning hadde 63 % av de som ikke bruker tegnspråk nå, en eller flere hørende med formell tegnspråkkompetanse som de samarbeidet med. 68 % av de som bruker tegnspråk i jobb nå, hadde en eller flere hørende med formell tegnspråkkompetanse som de samarbeidet med.

68 % av de som bruker tegnspråk nå samarbeider med en eller flere hørende med formell tegnspråkkompetanse.

Rett etter utdanning hadde 46 % av de som ikke bruker tegnspråk i jobb nå, samarbeid med en eller flere hørende med uformell tegnspråkkompetanse. 61 % av de som bruker tegnspråk i jobb nå hadde samarbeid med hørende med uformell tegnspråkkompetanse.

Kun 8 % av de som bruker tegnspråk nå har samarbeid med hørende med uformell tegnspråkkompetanse.

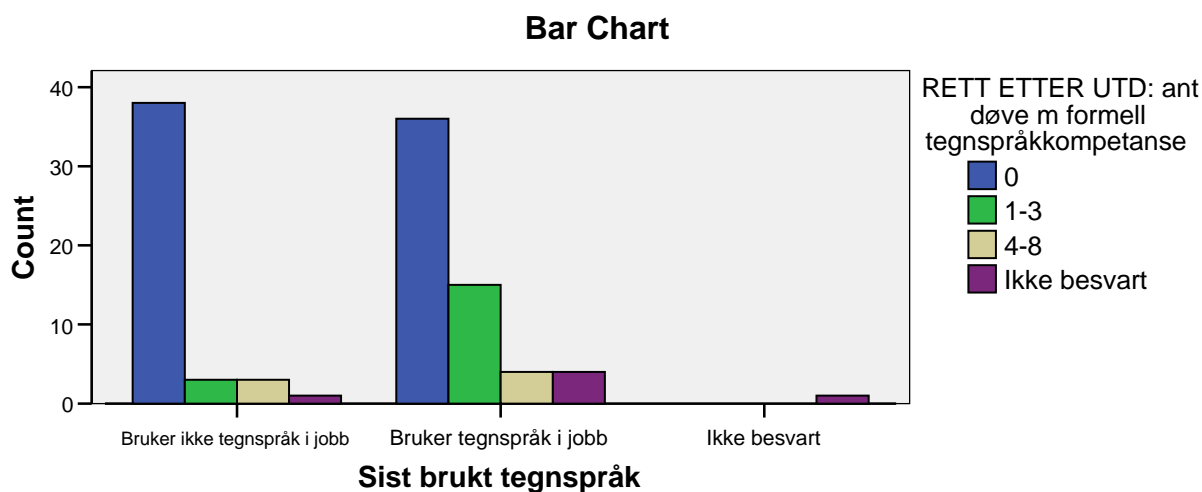
En av informantene skrev følgende om det å være flere:

6 år som klassestyrer for en klasse med 8 elever (hvorav 1 var døv) var en drøm av en arbeidssituasjon. Vi var 2 pedagoger til vanlig og min kollega hadde/har svært god tegnspråkkompetanse. Vi hadde godt med ressurser og vi trivdes kjempegodt, med hverandre og med elevene våre. Responsen fra våre elever som nå er 19 år, er da også svært gode. "Lykkelig barndom i skolestua".

En annen skrev om det å være få:

Det er svært krevende og slitsomt å undervise døve elever, men også interessant og givende. I skolemiljø med få tegnspråkbrukende elever og få tegnspråkkompetente kolleger, er det også en "ensom" jobb som kan bli for slitsom i det lange løp.

Figur 5.8 gir en beskrivelse av hvor mange som samarbeidet med døve med formell tegnspråkkompetanse rett etter utdanning:



Figur 5.8. Oversikt over antall døve med formell tegnspråkkompetanse

Rett etter utdanning hadde 13 % av de som ikke bruker tegnspråk nå, samarbeid med døve med formell tegnspråkkompetanse. 32 % av de som bruker tegnspråk i jobb nå, hadde samarbeid med døve med formell tegnspråkkompetanse. Det er altså langt flere av de som bruker tegnspråk i dag som tidligere hadde mulighet til samarbeid med døve med formell tegnspråkkompetanse. Pr. i dag har 36 % i gruppen som bruker tegnspråk, samarbeid med døve med formell kompetanse.

4 % av de som ikke bruker tegnspråk i dag hadde samarbeid med døve med uformell tegnspråkkompetanse. 46 % av de som bruker tegnspråk i dag hadde slikt samarbeid etter utdanning. Dette er en vesentlig forskjell mellom de to gruppene. Av de som bruker tegnspråk i dag er det 31 % som har samarbeid med døve med uformell tegnspråkkompetanse.

En av informantene skrev følgende om det å kommunisere med døve:

Tegnspråk er et nærspråk. Som hørende er man totalavhengig av å få bruke språket i meningsbærende samtale med morsmålsbrukere av språket, for tilstrekkelig utvikling av egne språkferdigheter.

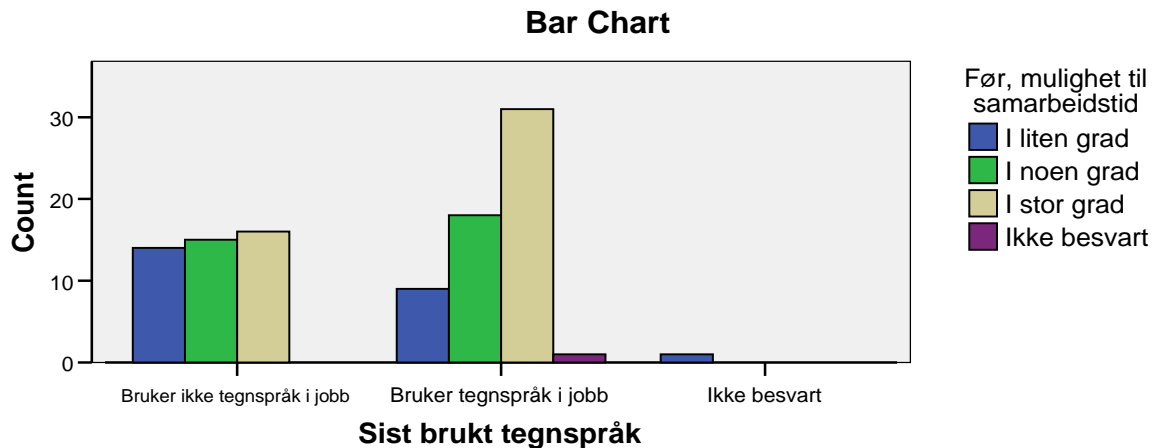
94 % av hele informantgruppen mente rett etter utdanning at det var viktig eller meget viktig at flere voksne enn en selv hadde tegnspråkkompetanse. 93 % av de som bruker tegnspråk i jobb nå, mener det tilsvarende.

5.4 Organisatoriske forhold

5.4.1 Samarbeidstid

Samarbeidstid gir mulighet til å planlegge den undervisning der flere enn én lærer deltar. Da det ikke er forenelig å bruke tegnspråk og norsk i sin fullstendige form samtidig, vil jeg tro at mye av undervisningen forutsetter felles planlegging.

Mulighetene for samarbeidstid illustreres i figur 5.9.



Figur 5.9. Oversikt over mulighet til samarbeidstid.

For gruppen som ikke bruker tegnspråk i jobb nå, er det 30 % som i liten grad har hatt mulighet til samarbeidstid, 33 % har fått muligheten i noen grad og 35 % i stor grad. I gruppen som bruker tegnspråk i dag, var det rett etter utdanning 15 % som fikk samarbeidstid i liten grad, 31 % i noen grad og 53 % i stor grad. Det er altså færre i gruppen som ikke bruker tegnspråk, enn i gruppen som bruker nå, som fikk mulighet til samarbeidstid i stor grad, og flere som bare fikk mulighet i liten grad.

Vedrørende samarbeidssituasjonen for de som bruker tegnspråk nå, har prosentandelen som i liten grad får samarbeidstid, økt til 24 %. 20 % får i noen grad samarbeidstid og 49 % får i stor grad samarbeidstid. Det kan altså se ut til at de opplever noe dårligere betingelser for samarbeid nå enn før.

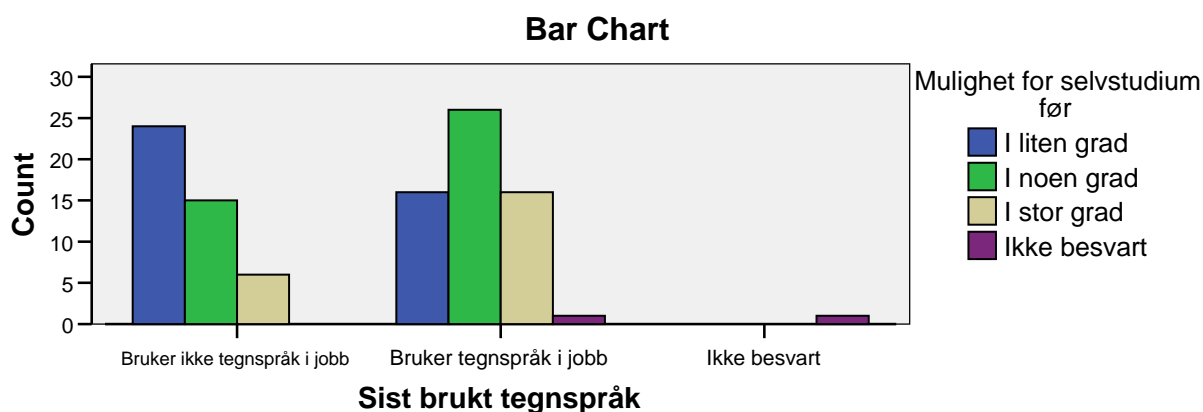
Rett etter utdanning mente 97 % av alle informantene at samarbeidstid var viktig/meget viktig. 86 % av de som bruker tegnspråk nå, synes det er viktig/meget viktig.

En av informantene skrev følgende om hvordan det var å undervise på tegnspråk:

Det tok mye tid til forberedelser og det var svært travelt for hodet når tankene går fortere enn hendene. Men, en stor glede når jeg så at det var godt for eleven at jeg kunne litt tegnspråk. Det var en stor belastning at vi ikke hadde vikarer som kunne tegnspråk. Og det var vanskelig å undervise tegnspråkeleven sammen med hørende. Det var enklere i rene tegnspråktimer.

5.4.2 Selvstudium

Selvstudium gjennom for eksempel å se tegnspråkvideoer eller lese relevant faglitteratur kan være med på å heve praktiske så vel som teoretiske kunnskaper. Muligheten for selvstudium illustreres i figur 5.8:



Figur 5.10. Oversikt over mulighet for selvstudium

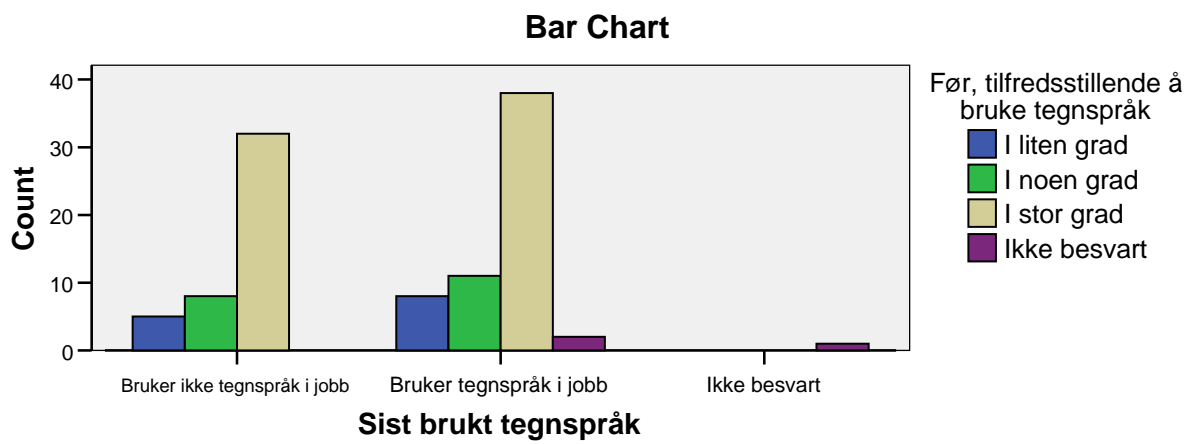
52 % av gruppen som ikke bruker tegnspråk i jobb nå, har hatt mulighet til selvstudium i liten grad, 33 % har hatt det i noen grad 13 % og har hatt det i stor grad. Rett etter utdanning hadde 27 % av de som fortsatt bruker tegnspråk nå i liten grad mulighet til samarbeidstid, 44 % hadde mulighet i noen grad og 27 % i stor grad. Det er altså langt flere i gruppen som ikke bruker tegnspråk nå, som i liten grad har hatt mulighet til selvstudium.

Tilsvarende tall i dag for gruppen som bruker tegnspråk i jobb nå er 31 % har mulighet i liten grad, 34 % har i noen grad og 29 % har i stor grad.

Rett etter utdanning vurderte 71 % det som viktig eller meget viktig med mulighet til selvstudium. 61 % av de som bruker tegnspråk nå, opplever muligheten til selvstudium som viktig eller meget viktig.

5.4.3 Å bruke tegnspråk for å vedlikeholde kompetansen

70 % av de som ikke bruker tegnspråk nå mente at det i stor grad var tilfredsstillende å bruke tegnspråk i undervisningen for å vedlikeholde kompetansen. 64% av de som bruker tegnspråk nå, opplevde i stor grad det som tilfredsstillende å bruke tegnspråk for å vedlikeholde kompetansen. Fordelingen av svar vises i figur 5.9:



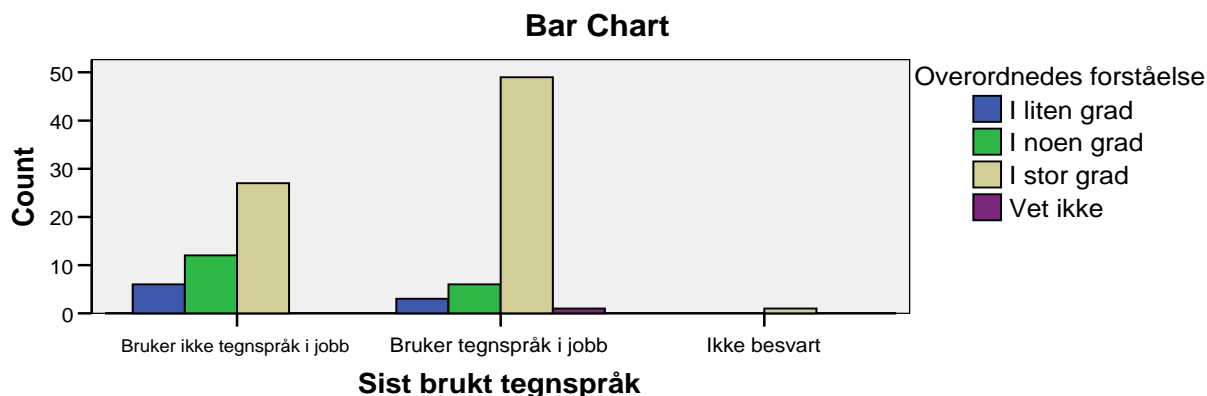
Figur 5.11. Oversikt over studentenes vurdering av å bruke tegnspråk for å vedlikeholde kompetanse

53 % av de som bruker tegnspråk nå, mener at det i stor grad er tilfredsstillende for å vedlikeholde kompetansen i dag. Det var altså flere tidligere enn nå, som synes det var tilfredsstillende å bruke tegnspråk i undervisningen for å vedlikeholde kompetansen.

5.5 Arbeidsstedets forståelse for tegnspråk

5.5.1 Overordnedes forståelse

Overordnedes forståelse for at tegnspråk er et eget språk kan ha betydning for flere forhold. Figur 5.10 gir en oversikt over overordnedes forståelse:



Figur 5.12. Oversikt over overordnedes forståelse for tegnspråk som eget språk

Av de som ikke bruker tegnspråk i jobb nå, har 13 % i liten grad opplevde at overordnede har forståelse for tegnspråk som eget språk, 26 % har opplevd i noen grad og 59 % i stor grad at overordnede har forståelse. Av de som bruker tegnspråk i jobb nå var det 5 %, som rett etter utdanning, opplevde at deres overordnede hadde liten grad av forståelse, 10 % opplevde det i noen grad og 83 % i stor grad at deres overordnede hadde forståelse for at tegnspråk er et eget språk. Det er altså langt flere av de som bruker tegnspråk nå, tidligere opplevde overordnedes forståelse for at tegnspråk er et eget språk i stor grad.

Nå opplever 8 % i liten grad at overordnede har forståelse for at tegnspråk er et eget språk, 12 % opplever det i noen grad og 71 % i stor grad.

Rett etter utdanning vurderte 91 % av hele informantgruppen det som viktig eller meget viktig at overordnede hadde forståelse for tegnspråk som eget språk.

Ved spørsmål om hvorfor det er viktig med overordnedes forståelse fant jeg, når jeg slo sammen verdiene i "stor grad" og i "meget stor grad" følgende prioritering av hva som var viktigst:

1. Da får jeg lettere mulighet for kurs
2. Da står jeg ikke alene om ansvaret
3. Da kan jeg søke støtte hos min overordnede

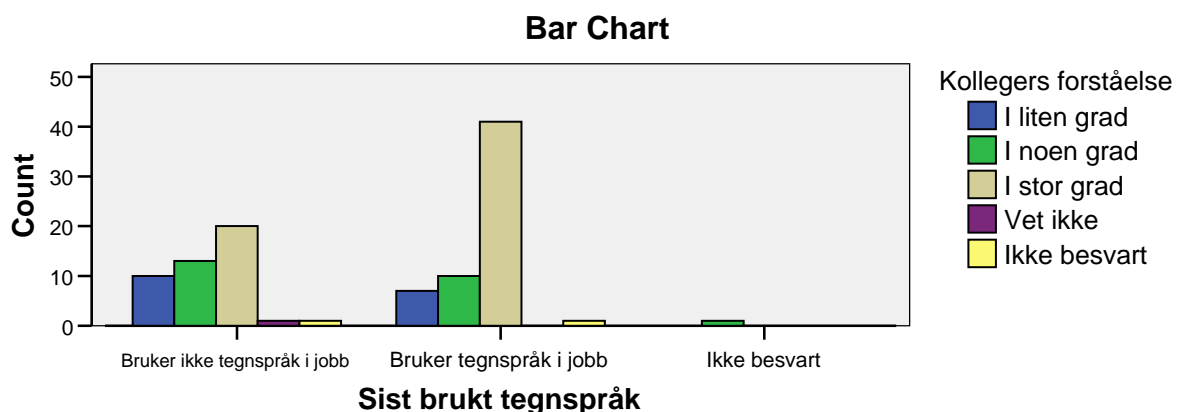
Det skal bemerkes at det er ikke var store forskjeller på prioriteringene

En av informantene skrev dette om ikke ha arbeidssstedets forståelse for tegnspråk:

”ENSOMT! Følte at eleven etter hvert kunne mer enn meg. Eleven har nå, heldigvis for ham, valgt å ta ungdomsskolen på døveskolen, han pendler hver uke. Følte meg som en tegnspråkmisjonær, nesten ingen forsto situasjonen og hva jeg ”maste” om med rettigheter/behov for denne ene eleven, klassens hans eller kontaktlæreren hans - han ”hørte” jo så bra, forsto jo ”alt”, svarte ja og var blid og glad når de snakket med ham.

5.5.2 Kollegers forståelse

Kollegers forståelse for at tegnspråk er et eget språk, vil være av betydning for flere forhold og illustreres i figur 5.11:



Figur 5.13. Oversikt over informantene opplevelse av kollegers forståelse av tegnspråk er et eget språk

I gruppen som ikke bruker tegnspråk nå, er det 22 % som opplevde i liten grad at kollegene hadde forståelse for at tegnspråk er et eget språk. 28 % opplevde det i noen grad og 43 % i stor grad. For gruppen som bruker tegnspråk nå, var det, rett etter utdanning, 12 % som i liten grad opplevde at kollegene forsto at tegnspråk var et eget språk, 17 % opplevde det i noen grad og 69 % i stor grad. Det er altså langt flere av

de som bruker tegnspråk nå, som tidligere opplevde kollegers forståelse for at tegnspråk er et eget språk i stor grad.

Nå opplever 17 % av gruppen som bruker tegnspråk i jobb, at de i liten grad har kolleger med forståelse for at tegnspråk er et eget språk, 14 % opplever det i noen grad og 64 % i stor grad.

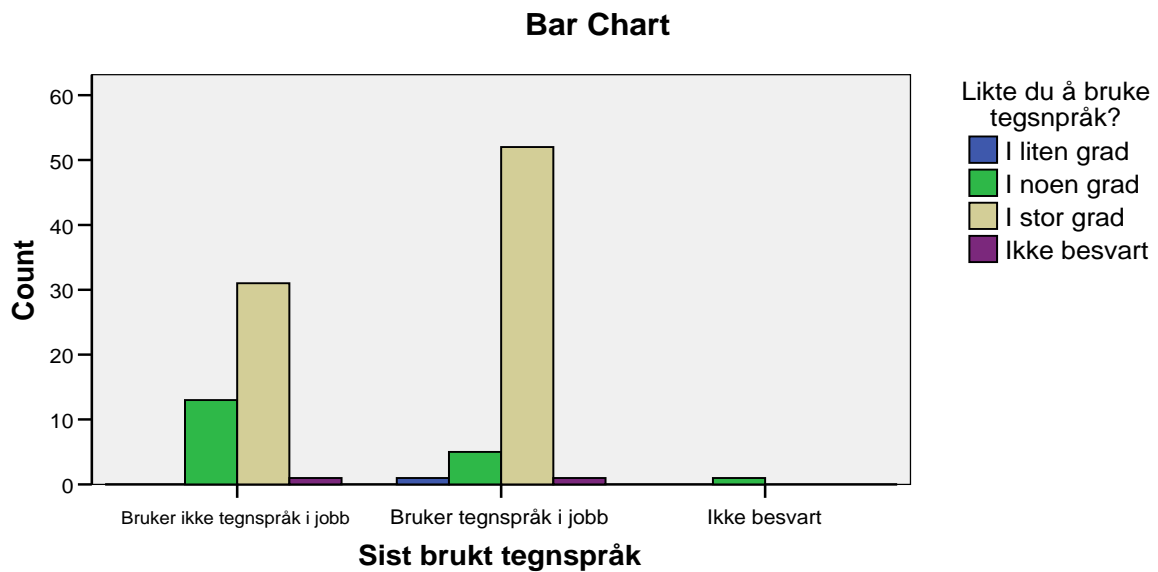
Rett etter utdanning vurderte 89 % av hele informantgruppen det som viktig eller meget viktig at kollegene hadde forståelse for tegnspråk som eget språk.

Ved spørsmål om hvorfor det var viktig med kollegers forståelse, fant jeg, når jeg slo sammen verdiene i ”stor grad” og i ”meget stor grad”, følgende prioritering:

1. Det er lettere å bruke når man er flere
2. Da forstår de lettere mine behov
3. Da kan jeg søke støtte hos mine kolleger
4. Da står jeg ikke alene om ansvaret

5.6 Eget syn på bruk av tegnspråk

Hvorvidt man liker å bruke tegnspråk, forventet jeg at ville være avgjørende for om man velger å fortsette i en jobb der det er forutsatt. Svarfordelingen vises i figur 5.12.



Figur 5.14. Oversikt over i hvilken grad informantene liker å bruke tegnspråk

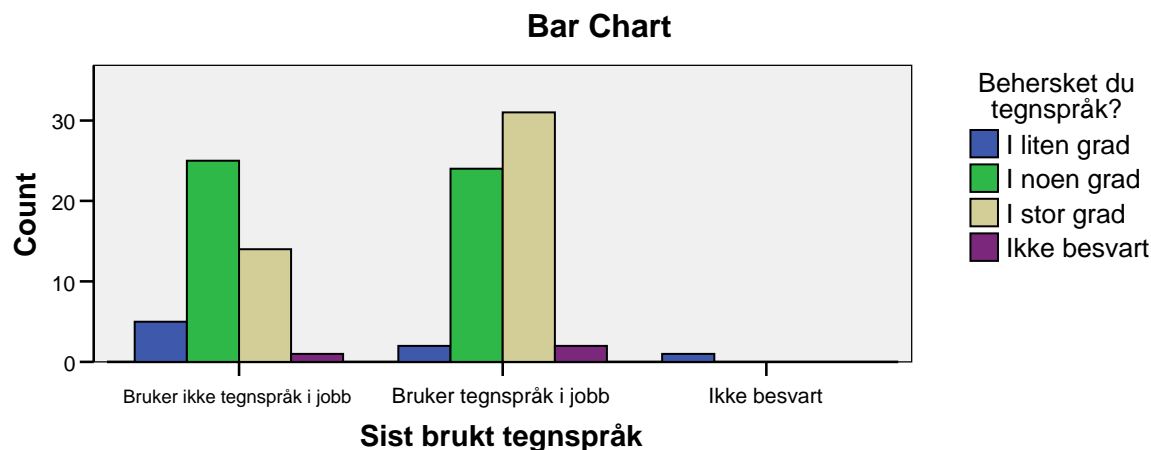
67 % av gruppen som ikke bruker tegnspråk i dag, likte å bruke det i stor grad før de sluttet. 88 % av de som bruker tegnspråk nå, likte å bruke det i stor grad. Det er altså flere av de som bruker tegnspråk nå som etter utdanning likte det i stor grad.

81 % av de som bruker tegnspråk nå liker det i stor grad.

En av informantene beskrev hvordan det oppleves å bruke tegnspråk:

”Å lære tegnspråk har forandret meg. Tegnspråk har med sin egenart gitt meg en verden jeg ikke ante var til før jeg ”gikk inn i” en tredimensjonal språkverden. Å møte andre mennesker gjennom tegnspråk er stort, og gjør meg ydmyk og rikere”.

Hvorvidt informantene opplevde at de behersket tegnspråk, illustreres i figur 5.13:



Figur 5.15. Oversikt over i hvilken grad informantene opplevde at de behersket tegnspråk.

I gruppen som ikke bruker tegnspråk i dag, opplevde 30 % at de behersket tegnspråk i stor grad. 54 % opplevde at de behersket det i noen grad, og 10 % opplevde at de behersket det i liten grad. I gruppen som bruker tegnspråk i dag, er det 53 % som mente at de rett etter utdanning behersket tegnspråk i stor grad, 41 % gjorde det i noen grad og 3 % i liten grad. Det er altså færre i gruppen som ikke bruker tegnspråk nå som behersket det i stor grad, men flere som i liten grad behersket tegnspråk. Forholdet mellom tallene i figur 5.2: Tegnspråknivå rett etter studiet og i figur 5.13 avviker og vil drøftes nærmere i kapittel 6.

Av de som bruker tegnspråk i jobb i dag, er det 58 % som behersker tegnspråk i stor grad, 31 % i noen grad og 7 % i liten grad.

En informant skrev følgende om å beherske tegnspråk:

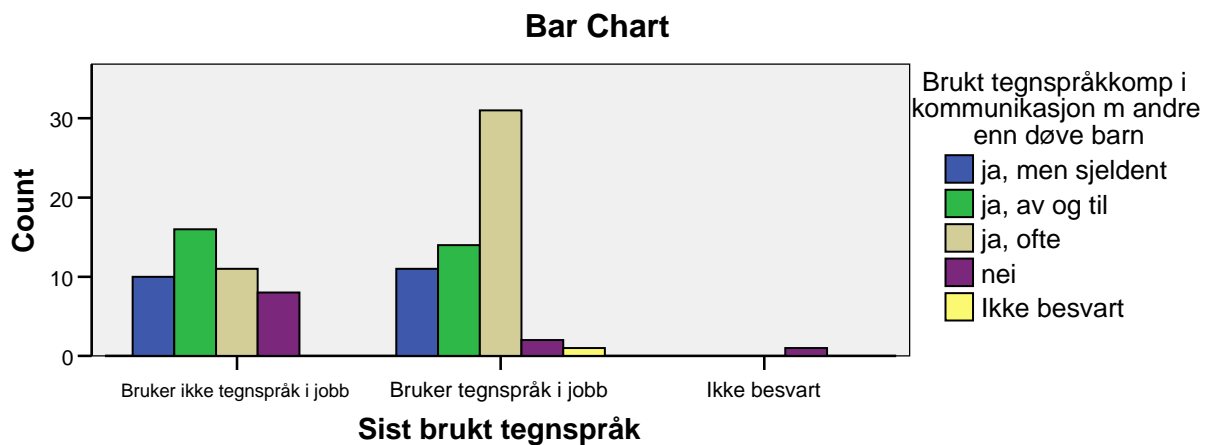
Jeg opplever at det er helt nødvendig med en god kommunikasjon på tegnspråk for at vi skal "møtes" i samtalen og undervisningssituasjonen med den døve/sterkt tunghørte. Jeg kan få forklart ord og begreper som brukes på norsk ved å anvende tegnspråk i innholdsforklaringer.

5.7 Tegn eller tegnspråk til andre enn døve barn

To forhold ble etterspurt:

- Om informantene har brukt tegn eller tegnspråk i kommunikasjon til andre enn døve barn, og evt. til hvilke enkeltindivider eller grupper det ble brukt
- Om informantene har lært opp noen i tegnspråk, og evt. hvilke grupper personene som fikk opplæringen skulle jobbe med

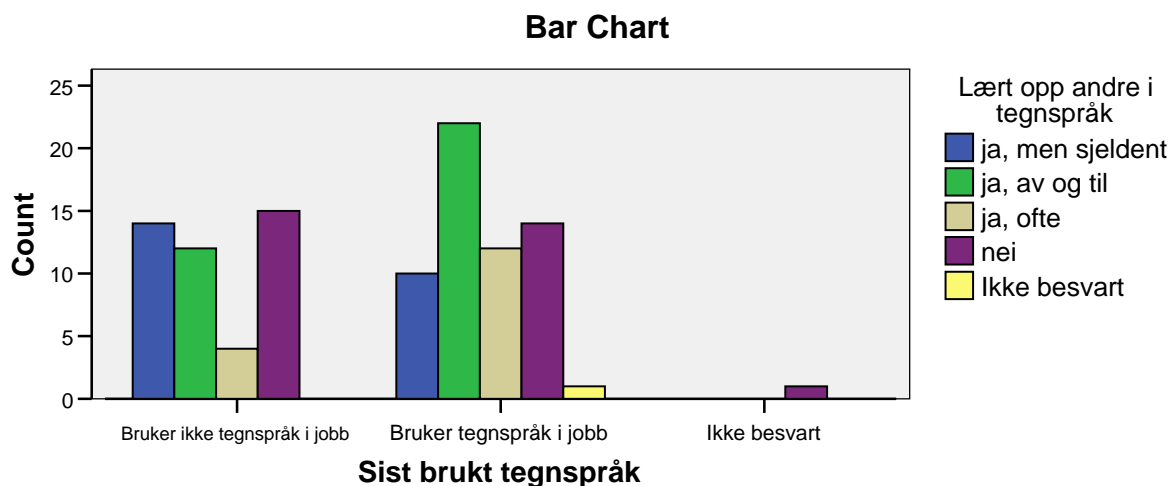
Figur 5.15 viser oversikt over hvor ofte tegnspråkkompetansen har blitt brukt til andre enn døve barn:



Figur 5.16. Tegnspråkkompetanse i kommunikasjon med andre enn døve barn

11 personer har ikke brukt tegn eller tegnspråk til andre enn døve barn. Det kan være en indikasjon på at arbeidsgiverne ser kompetansen som anvendelig på andre enn døve barn. De enkeltindivider eller grupper som flest informanter har brukt tegn eller tegnspråk til er: tunghørte barn, voksne døve, barn med forsinket språkutvikling og barn med Downs syndrom. 17 % av de som ikke bruker tegnspråk nå har aldri har lært opp andre. 3 % av de som bruker tegnspråk i dag, har ikke lært opp andre i tegn eller tegnspråk. Det kan se ut til at de som fortsatt bruker tegnspråk nå i større grad har anvendt sin kompetanse på andre enn døve barn.

Over 2/3 av informantene har lært opp andre i tegn eller tegnspråk i større eller mindre grad og vises i figur 5.16:



Figur. 5.17. Oversikt over hvor mange som har gitt opplæring til andre voksne.

De som har lært opp andre i tegn eller tegnspråk har gjort det til personer som skulle jobbe med følgende grupper: døve barn, tunghørte barn, barn med forsinket språkutvikling og barn med Downs syndrom. 33 % av de som ikke bruker tegnspråk nå har ikke lært opp andre. 24 % av de som bruker tegnspråk nå har ikke lært opp andre.

En av informantene skrev:

Føler nå at kommunen har "glemt" at jeg har denne kompetansen og jeg trenger nå oppfriskningskurs for å kunne bruke språket bra. Det er lenge siden sist jeg brukte det...

En annen skrev:

Kommunene tenker kortsiktig, og bare når behovet er der. Når de som trengte tegnspråklærer sluttet på skolen, var liksom min utdanning unødvendig. De bør være flinkere til å holde på kompetansen/utdanningen, og følge opp når ønskene er der om kompetanseheving.

5.8 Informantenes oppsummering

Følgende forhold, der øverste punkt er av størst betydning og nederste av minst betydning, vurderes av informantene som mest sentrale for å beholde oppnådd tegnspråkkompetanse ("tilgjengelige" brukere av språket ligger fortsatt til grunn):

- At jeg får/fikk samarbeidstid med andre personer som var tegnspråkkyndige
- At jeg har/hadde mulighet for kompetanseheving
- At det er/var flere en jeg som behersker tegnspråk
- At jeg har/hadde kontakt med voksne døve
- At jeg liker/likte å bruke tegnspråk
- At min overordnede forstår/forsto at tegnspråk er et eget språk
- At mine kolleger forstår/forsto at tegnspråk er et eget språk/
- At jeg fikk mulighet til tegnspråkrelatert selvstudium

5.9 Oppsummering

I det følgende vil jeg kort oppsummere hovedtendensene i materialet:

Det ser ut til at de som bruker tegnspråk i jobb nå har hatt bedre muligheter for kompetanseheving enn de som ikke bruker tegnspråk i jobb nå. De har hatt bedre muligheter for å samarbeide med døve, med formell eller uformell kompetanse i tegnspråk. Det er flere i gruppen som bruker tegnspråk nå som har fått mulighet til samarbeidstid i stor grad og færre som har hatt mulighet i liten grad. De har hatt bedre muligheter for selvstudium. Og det er langt flere i gruppen som bruker tegnspråk nå som har opplevd at overordnede og kolleger i stor grad har hatt forståelse for tegnspråk som eget språk. Det er flere i gruppen som bruker tegnspråk i dag som likte å bruke det og flere som følte at de behersket det.

De 3 mest sentrale forholdene for å beholde oppnådd tegnspråkkompetanse mener informantene selv er: at det er flere som behersker tegnspråk, at det er mulighet til samarbeidstid med andre tegnspråkkyndige og at det er mulighet for kompetanseheving. Det er altså høy grad av samsvar mellom de empiriske funnene og det som informantene selv vurderer som sentrale forhold for å beholde oppnådd tegnspråkkompetanse.

6. Drøfting

Totalt var det 215 personer som tok studiet i 1996 eller 1997. Jeg har fått svar fra 105 av disse. Jeg vil i det følgende drøfte noen av de tendensene jeg mener å se i materialet mitt, i lys av den teori som ble beskrevet i kapittel 3. Utgangspunktet for drøftingen er at 44 % ikke bruker tegnspråk i jobb lengre og 56 % bruker tegnspråk i jobb nå. Jeg vil gi en kort repetisjon av funnene i forkant av hvert tema som drøftes.

6.1 Kompetansekjeden

Behovet for tegnspråkkompetanse ble innlysende i forbindelse med innføringen av R97 og L97. Planleggingen av hvordan behovet skulle dekkes ble gjort av KUF og med ”Nasjonalt kompetansehevingsprogram i tegnspråk” vurderte departementet forutsetningene for innføringen av læreplanene som oppfylt. Det var imidlertid opp til skolene der den/de døve elevene skulle gå, å planlegge hvilke lærere som skulle delta. Audiopedagogtjenesten ble anført som rådgivningsinstans der det var behov for prioritering av søkere. Utviklingen av tegnspråkkompetansen ble lagt til UiO og HiST og er det som Nordhaug (2004) definerer som formell, eksamensorientert læring. Hvorvidt skolene har vært stand til å konfigurere eller utnytte den tilegnede kompetansen vil jeg drøfte i det følgende. Det er i hovedsak arbeidstakers kompetanse det blir referert til, men indirekte vil også arbeidsgruppers og bedriftens kompetanse være aktuell referanse uten at dette påpekes eksplisitt i de ulike avsnittene.

6.1.1 Kompetanseheving

I tiden som har gått etter utdanning i tegnspråk er det tydelig at den gruppen som ikke lengre bruker tegnspråk i jobb nå, opplevde dårligere betingelser for kompetanseheving enn de som bruker tegnspråk i jobb nå. Over halvparten av de som ikke bruker tegnspråk nå, rapporterer at de i liten grad fikk mulighet til

kompetanseheving. Til sammenligning rapporterer bare 15 % i den gruppen som bruker tegnspråk i dag, at de i liten grad fikk kompetanseheving. Muligheten for kompetanseheving kan defineres under det Lai (2004) beskriver som organisatoriske realiseringsbetingelser. Ulike belønningsfaktorer og belønningskriterier er en del av alle organisasjonskulturer i større eller mindre grad, og kan ha avgjørende betydning for den motivasjon og det engasjement man opplever i sin jobb. Kompetanseheving gjennom for eksempel deltidsopphold ved kompetansesentra kan gi læreren en bekreftelse, eller belønning om man vil, på at den jobben han/hun gjør er verdifull for enkelteleven og skolen ved at behovet for slik deltakelse er en nødvendighet, om ikke en selvfølgelighet. Slike belønninger kan fremme kompetanseanvendelse hos læreren generelt ved at man føler seg tilgodesett, og spesielt ved at man får fagspesifikke oppdateringer som vil være nyttige i praksisfeltet. I motsatt fall kan det at man ikke får mulighet til kompetanseheving virke demotiverende, ved at man ikke får nødvendige oppdateringer og faglig påfyll. Man kan komme til å føle seg lite verdsatt og i stor grad overlatt til seg selv. I den grad man må kjempe for å få kompetanseheving, kan følelsen av å få belønningen forsvinne helt eller delvis. Jeg har ikke grunnlag for å hevde at manglende kompetanseheving har fått lærere med tegnspråkkompetanse til å slutte i sitt virke. Jeg vil imidlertid tro at mangel på kompetanseheving over tid har særlig negativ effekt, men at dette i seg selv ikke er en avgjørende årsak til at mange av mine informanter fra det nasjonale kompetansehevingsprogrammet i tegnspråk ikke bruker tegnspråk i jobb i dag. Mer trolig er det at det kan være en medvirkende årsak, i kombinasjon med andre, som for eksempel mangel på flere personer med tegnspråkkompetanse.

6.1.2 Personressurser

Datamaterialet viser at relativt mange, både i gruppen som ikke bruker tegnspråk nå og i gruppen som bruker tegnspråk, har samarbeidet med en eller flere med formell tegnspråkkompetanse. 33 % i gruppen som ikke bruker tegnspråk nå, hadde imidlertid ingen hørende med formell kompetanse å samarbeide med. 25 % av de som bruker tegnspråk nå, hadde ingen hørende med formell kompetanse å samarbeide

med. Tallene blir lang større når man ser på samarbeid med døve med formell kompetanse. Organisatoriske realiseringsbetingelser, som for eksempel hvordan en stilling er utformet, kan i følge Lai (2004) innvirke på muligheten for å anvende kompetanse. Spesialisering i tegnspråk gir et ansvar for undervisning av ett eller flere døve barn, og ansvarsområdet er relativt snevert i den forstand at det er språkavhengig. Slik spesialisering vil være nødvendig da det ikke er mulig at alle i et kollegium har lik kompetanse og samme ansvar. Men en skal være oppmerksom på at for høy grad av spesialisering kan virke negativt på anvendelsen av kompetansen, fordi situasjonen blir sårbar. Bare én person med kompetanse som man ikke kan klare seg uten, er risikabelt i den forstand at man plutselig kan stå uten den nødvendige kompetansen. Nordhaug (2004) beskriver det motsatte av spesialisering, det vil si despesialisering eller flerferdighet, som positivt. Flerferdighet innebærer det som henholdsvis 67 % av de som ikke bruker tegnspråk nå, og 75 % av de som bruker tegnspråk nå, har opplevd. De har en eller flere personer, med tilsvarende kompetanse som de selv, som de kan samarbeide med. Situasjonen rundt den døve eleven blir mindre sårbar i undervisningssammenheng, og tegnspråklæreren har andre enn bare seg selv å basere kompetansen på.

6.1.3 Organisatoriske forhold

Det er langt flere i gruppen som bruker tegnspråk nå som i noen grad og i stor grad har fått mulighet til samarbeidstid, enn i gruppen som ikke bruker tegnspråk nå. Det samme gjelder for muligheten til selvstudium. Lai (2004) beskriver organisasjonskulturen som førende for hvordan medarbeidere bør samhandle og hvordan oppgaver bør utføres. Mulighet for samarbeidstid og selvstudium taler om en organisasjonskultur som er positiv og der det legges til rette for best mulig utbytte gjennom mulighet for planlegging av undervisningen og gjennom mulighet til selv å disponere tiden til det man vurderer som nødvendig og relevant. Samarbeidstid er særs viktig for de lærere som underviser etter § 2-6, da de skal tilrettelegge for at to språk skal være i virke hver eneste dag i klasserommet. Mulighet for samarbeidstid og selvstudium kan fremme anvendelse av kompetanse gjennom tiden som blir

avsatt. De behovene som disse tegnspråklærerne har, synliggjøres ved at ressurser avsettes til helt spesifikke formål. Motsatt kan man se for seg at en organisasjonskultur der det er få rom for å vurdere hvordan man skal tilrettelegge for at to språk skal fungere samtidig, men opp mot elever med ulike behov, kan føre til faglig frustrasjon og misnøye hos den enkelte. Der det ikke er tid til samarbeid, vil det kunne virke hemmende for anvendelse av kompetansen da det språklige aspektet kan komme til å vike for det faglige aspektet. Anvendelsen av kompetansen innebærer i et slikt henseende at den brukes, men ikke er gjort til gjenstand for særlig grad av planlegging eller refleksjon. Det vil i løpet av en undervisningstime dukker opp nok episoder man må håndtere der og da, uten mulighet til planlegging, og at det som kan planlegges i forkant, er verdifullt.

6.1.4 Arbeidsstedets forståelse for tegnspråk som eget språk

Det er langt flere i gruppen som bruker tegnspråk nå som i stor grad har opplevd overordnede forståelse for at tegnspråk er et eget språk, enn i gruppen som ikke bruker tegnspråk nå. Tilsvarende funn gjelder kollegers forståelse av tegnspråk som eget språk. Nordhaug (2004) refererer til aksept fra kolleger og overordnede som positivt for å fremme anvendelse av kompetanse, og det motsatte som barrierer. Overordnede og kollegers forståelse for at tegnspråk er et eget språk, vil gi forståelse for den spesielle situasjonen tegnspråklærerne er i. Det vil gi forståelse for deres spesifikke behov for videreutvikling av språkferdigheter gjennom for eksempel tegnspråkkurs og opphold ved kompetansesentra. Mest avgjørende i et slikt henseende er imidlertid forståelsen fra lærernes overordnede, da det er de som vil vurdere hvilke forhold tegnspråklæreren jobber under med tanke på mulighet for kompetanseheving, flere med tilsvarende kompetanse og så videre. Forståelse i noen grad er langt bedre enn i liten grad. Og de aller fleste, både i gruppen som bruker tegnspråk nå og de som ikke bruker tegnspråk, har overordnede som har/har hatt en eller annen grad av forståelse. Nordhaug (2004) beskriver også involvering og medvirkning som betydningsfullt for anvendelse av kompetanse. Involvering og medvirkning lar seg vanskelig gjøre med mindre man har overordnede og kolleger

som vet og forstår. Medvirkning som kollektiv prosess er svært positivt og gir mulighet til for eksempel medbestemmelse, tilbakemeldinger og forsterkning. Dette er forhold som også Lai (2004) beskriver som motiverende for bruk av kompetanse. Overordnede som forstår at tegnspråk er et eget språk, vil i større grad kunne gi konkrete tilbakemeldinger på den jobben lærerne gjør. Konstruktive tilbakemeldinger fra overordnede og kolleger er for alle arbeidstakere nyttige og nødvendige, uansett kompetanse. Det handler i stor grad om anerkjennelse av personen og det man gjør. Man speiler seg i det andre formidler eller ikke formidler, verbalt eller nonverbalt.

6.1.5 Eget syn på bruk av tegnspråk

Svært mange av de som tok tegnspråk likte i stor grad å bruke det, både i gruppen som ikke bruker tegnspråk i jobb nå og i gruppen som bruker tegnspråk i jobb nå. Men, det er større andel av de som bruker tegnspråk i jobb nå som opplevde at de behersket tegnspråk, enn i gruppen som ikke bruker tegnspråk nå. Lai (2004) beskriver subjektiv mestringstro under individuell realiseringsbetingelser som avgjørende for anvendelse av kompetanse. Hvordan man selv vurderer egen kompetanse er vesentlig. Lærerne som bare i noen grad opplevde at de behersket tegnspråk kan sannsynligvis i større grad oppleve frustrasjon og vanskeligheter med å undervise på tegnspråk, og oftere få forsterket sitt syn på egen kompetanse. Dette kan virke inn på motivasjonen og engasjementet de føler. En slik vurdering blir ofte referert til som selvoppfyllende profeti. Å mene at man behersker noe i liten grad kan sannsynligvis også etter hvert justere opplevelsen av om man liker å bruke tegnspråk.

85 % av informantene har i begynnelsen av spørreskjemaet svart at de rett etter utdanning anså sin tegnspråkkompetanse som god eller bedre (jf. figur 5.2).

Imidlertid opplevde bare 43 % at de behersket språket i stor grad (jf. figur 5.13). En skulle tro at tallene ville samsvare. Det viser seg at mange av de som definerte seg som gode rett etter utdanning likevel opplevde at de behersket tegnspråk bare i noen grad, og ikke i stor grad slik en skulle tro. Det vil være subjektivt hvordan man opplever sin kompetanse og jeg betviler at en slik forskjell i svarprosent er tilfeldig.

Det er mange som har gjort de samme vurderingene. Jeg tror at svarene på spørsmål 2 er en beskrivelse av hvordan de opplevde sin kompetanse rett etter utdanning, og da basert på erfaringer i løpet av studiet og sammenlignet med medstudenters kompetanse. Svarene på spørsmål 28 tror jeg er en beskrivelse av hvordan de opplevde å undervise på tegnspråk, det vil si å bruke kompetansen i praksis til et eller flere døve barn. Det vil være annerledes å legge opp undervisning og undervise på tegnspråk enn å kommunisere med andre voksne, døve eller hørende, på tegnspråk (slik man gjør på et studium).

Det er altså ca. dobbelt så mange i gruppen som bruker tegnspråk i jobb i dag i forhold til gruppen som ikke bruker, som opplevde at de behersket tegnspråk i stor grad, og det er en forskjell å merke seg. Kan opplevelsen av å "bare" beherske tegnspråk i noen grad virke inn på om man velger å fortsette å bruke tegnspråk eller ikke? I følge Lai (2004) er hvordan man vurderer egen kompetanse vesentlig for om den blir anvendt eller ikke.

Nordhaug (2004) beskriver et incentivsystem der såkalte indre belønninger er av betydning. Når man behersker sin jobb vil man i større grad oppleve tilfredshet ved at man føler at man får brukt seg selv og sin kompetanse. Belønninger viser seg derfor ikke bare som synlige goder, som for eksempel kompetanseheving som tidligere nevnt, men også som individuelle goder ved at man selv opplever at man gjør en god jobb.

6.1.6 Tegn eller tegnspråk i bruk til andre enn døve barn

Totalt i hele informantgruppen er det 11 personer som aldri har brukt tegn eller tegnspråk til andre enn døve barn. 30 personer har aldri lært opp andre som skal jobbe med enkeltindivider eller grupper som har behov for tegn eller tegnspråk. Organisasjonsstruktur bør i følge Lai (2004) justeres i forhold til kompetansekrav og kompetansebeholdning. Dvs. at når det viser seg at andre barn enn det døve har behov for tegn eller tegnspråk, må det tilrettelegges i systemet for at den eller de personene som har den nødvendige kompetansen, frigjøres for at barnet skal få

dekket behovene. Kompetansekrav og kompetansebeholdning er slik sett mer avgjørende enn opprinnelig organisasjonsstruktur. Tegnspråkkompetansen hos informantene har vært anvendt på andre behov enn det den opprinnelig var tenkt brukt til. Slik form for utnyttelse av kompetanse kan virke motiverende for personen som innehar kompetansen da hun/han blir verdsatt for den utdannelsen som er tatt, og det blir vist fleksibilitet i bruken av kompetansen. Motsatt kan det virke hemmende på anvendelse av kompetansen hvis man opplever at ens ressurser ikke blir benyttet der det er behov for det. Nordhaug (2004) viser til at det kan være viktig å skille ut kompetanse i egne underenheter for å utnytte kompetansen maksimalt. Enhetene vil ha egne ansvarsområder og kan for eksempel være begrunnet i behovene for tegn eller tegnspråk. Kommunene/arbeidsgiverne som har mine informanter som ansatte ser ut til å anvende den oppnådde kompetansen i større eller mindre grad på flere enn døve barn.

6.2 Avsluttende kommentarer og veien videre

Selv om det nok vil være personavhengig, slik mange av informantene rapporterer, hvorvidt man kan undervise i og på tegnspråk på henholdsvis barne- eller ungdomsskole med 30 studiepoeng, er det flere undersøkelser (jf. Barli (2003) og Ohna m. fl. (2003)) som påpeker at tegnspråkkompetanse tilsvarende 30 studiepoeng er for lite til å oppfylle målsettingen om tegnspråk som elvenes grunnleggende språkverktøy. Av de studentene som tegnspråk i 1996 eller 1997 er det trolig at mange hadde høy realkompetanse i tegnspråk, etter mange års erfaring fra feltet. For en del av disse har det sannsynligvis vært ”lettere” å undervise med 10 vekttall tegnspråk, enn det vil være for de som ikke har noen praktisk erfaring med språket fra tidligere. Når læreren i hovedsak også utgjør elevenes tegnspråkmiljø, den ene personen eleven ofte kan kommunisere lettest med i løpet av skoledagen, blir det et svært begrenset språkmiljø. Språket skal være et redskap for tenkning og det er gjennom språket man etter hvert danner sin identitet. Hvorvidt det bør foreligge en revidert anbefaling, fra 30 studiepoeng til 60 studiepoeng, til grunn for disse lærernes

virke, er et spørsmål som bør vurderes. Vil man ved å øke den formelle kompetansen øke elevenes læringsutbytte? Eller vil det også med 60 studiepoeng være personavhengig hvorvidt man kan undervise i og på tegnspråk?

Kunnskapsdepartementet (KD, 2008) viser til at det er bare 1/5 av lærerne som har fordypning på et år i de fagene de underviser i. Og da er deres undervisningsspråk i de fleste tilfeller et språk de er født og oppvokst med. Et språk man er seg bevisst og som man kan bruke i stor grad uten å tenke spesielt på hvordan man formulerer seg. Det forventes altså det samme av lærere som underviser i fag på norsk som det forventes av lærere som underviser i fag på tegnspråk. Den store forskjellen ligger imidlertid på det språket som er utgangspunktet for undervisningen, og hvordan et morsmål kan sidestilles med 10 vekttall/30studiepoeng, er for meg vanskelig å forstå. En anbefaling på 60 studiepoeng vil derfor sterkt ønskelig. Vel er dette kanskje en anbefaling som blir vanskelig å oppfylle på kort sikt, men på lang sikt bør dette være like naturlig som ”anbefalingen” om 30 studiepoeng som gjelder i dag og som har sin opprinnelse fra Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. Med den nye strategien for videreutdanning av lærere øyner jeg håp for en reel kompetanseheving av de lærere som hver dag underviser og kommuniserer på et språk som for få er et språk de kan fullt ut slik de fleste av oss kan norsk.

Har man i større grad et tegnspråkmiljø hvis man øker den formelle kompetansen til 60 studiepoeng? Tegnspråkmiljøet vil i utgangspunktet fortsatt vil være like snevert, men man øker kvaliteten på undervisningen og på kommunikasjonen mellom lærer og elev. Et tegnspråkmiljø forutsetter imidlertid flere enn 2 personer som kommuniserer. Jeg vil derfor fremheve nødvendigheten av det å være flere kompetente tegnspråkbrukere, spesielt for å styrke elevens tegnspråkmiljø, men også for å styrke elevens undervisningssituasjon ved at den blir mindre sårbar hvis tegnspråklæreren for eksempel blir syk, eller hvis det dukker opp andre uforutsette forhold. Mine resultater bekrefter betydningen av å være flere. Det vil være lettere å synliggjøre tegnspråk i klasserom der det er flere som bruker det naturlig og at det i seg selv gjør det lettere å inkludere medelevene i et tegnspråkmiljø. Jeg mener også at man i denne sammenhengen bør være bevisst den effekt en morsmålsbruker av

språket vil ha. Materialet mitt viser at det er flere av de som fortsatt bruker tegnspråk nå enn de som ikke bruker tegnspråk, som tidligere hadde samarbeid med døve med formell eller uformell tegnspråkkompetanse. Deres tilgang på språkmodeller kan ha vært medvirkende til å tegnspråkkompetansen fortsatt er i bruk. Døve, fullt ut tegnspråklige, lærere eller assistenter burde, etter min mening, være en selvfølge i de klasserom der det er elever som skal ha undervisning etter § 2-6. Det burde være like selvfølgelig som at hørende elever får undervisning på norsk av norsktalende lærere. Hvorvidt en slik målsetting er gjennomførbar vil nok variere fra kommune til kommune. Men, målsettingen bør være høy og det handler om at de barna som skal ha undervisning på tegnspråk bør få nettopp det, like naturlig som norske hørende barn får sin undervisning på norsk.

Elevgruppen som tegnspråklærere i dag underviser, er i stor grad forskjellig fra elevgruppen som mine informanter ble utdannet i forhold til. Nå har de fleste barn som følger § 2-6 CI. Mange har et spontant utviklet talespråk og deres hørsel er god nok til å oppfatte talespråklig kommunikasjon i mange situasjoner. Endringen (eller utvidelsen om man vil) av § 2-6 indikerer imidlertid at det er flere enn døve barn som har tegnspråk som førstespråk, som har behov for tegnspråk. De barna som utvidelsen gjelder har behov for opplæring i og på tegnspråk, selv om deres tegnspråk på en annen måte inngår i en tospråklig hverdag. Deres pedagogiske opplegg må tas på alvor. Her er det klart at det trengs et pedagogisk utviklingsarbeid.

Det kreves flere grep for å gi elever som følger undervisning etter § 2-6 noe av det samme språklige tilbudet som hørende får. Økt formell kompetanse i tegnspråk, flere voksne tegnspråkbrukere og allerhelst morsmålsbrukere av språket er viktige skritt på veien til å kunne gi gode læringsbetingelser og det som en av elevene til en av mine informanter så godt beskrev som: "lykkelig barndom i skolestua". Det er også viktige skritt på veien for å beholde oppnådd tegnspråkkompetanse på arbeidssstedet.

Kildeliste

- Arnesen, K., Regi, T.E., Engen, E.A., Engen, T., Høie, G. & Vonen, A.M. 2002. *Tospråklighet og lesing/skriving hos døve barn. En kartlegging av grunnskolelever og deres språklige situasjon*. Skådalen Publication Series No.16. Oslo: Skådalen kompetansesenter
- Barli, K.S. 2003. *Døv i "den inkluderende skole". "I spenningsfeltet mellom eiskap og mangfold"* (St.meld. nr. 28 1999: 10,11). Oslo: Skådalen Publication series no. 18
- Befring, E. 2002: *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Det utdanningsvitenskapelige fakultet. 1996. *Studiehåndboka 1996/07*. Trondheim: Aktietrykkeriet
- Falkenberg, E-S. & Kvam, M.H. 2008: "Hørselshemming og audiopedagogikk i et tverrfaglig perspektiv." I: Befring, E & Reidun Tangen, R (red.): *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag. s. 346-371.
- Haraldsen, G. 1999. *Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden*. Oslo: ad Notam Gyldendal
- Handberg, T-B. 2008. "Tospråklighet et gode." I: Norges Døveforbund: *Tegnspråkets fremtid – vårt felles ansvar*. Bergen: Designtrykkeriet AS. s.67-76.
- Hellevik, O. 2002. *Forskningsmetode i sosiologi og statsvitenskap*. Oslo: Universitetsforlaget
- Holand, A. 2007. "Survey-forskning". I: Fugleseth, F & Skogen (red.): *Masteroppgave i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1984-85. Stortingsmelding nr. 61. *Om visse sider ved spesialundervisninga og den pedagogisk-psykologiske tenesta*.

Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1995. *Nasjonalt kompetansehevingprogram tegnspråk*. Informasjonsbrev til Statens utdanningskontorer i fylkene og styret for landsdekkende statlige kompetansesentra, datert 181095.

Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1996. *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*.

Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet 1998. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*.

Kunnskapsdepartementet 2006. *Kompetanse for utvikling*.

Kunnskapsdepartementet 2007-2008. Stortingsmelding 31. *Kvalitet i skolen*.

Kunnskapsdepartementet 2008. *Kompetanse for kvalitet - strategi for videreutdanning av lærere*.

Lai, L. 2004. *Strategisk kompetansestyring*. Bergen: Fagbokforlaget

Langfjæran, J. & Skjølberg, T. 1975. *Trondheim offentlige skole for døve 150 år: 1825-1.april 1950*. Trondheim: Trondheim offentlige skole for døve

Møller kompetansesenter (2007): *Årsrapport*. Online-versjon:

http://fc.statped.no/aarsmeldinger/2007/Moller_arsrapport_2007.pdf?FCItemID=S01973B8F

Nedre Gausen kompetansesenter (2007): *Årsrapport*. Online-versjon:

http://fc.statped.no/aarsmeldinger/2007/Nedre_Gausen_arsrapport_2007.pdf?FCItemID=S01901240

[NFU=] Norsk Fjernundervisning 2000. *Se mitt språk. Tegnspråkopplæring for foreldre til døve og sterkt tunghørte barn. Undervisningsplan 40 moduler*. Online-versjon:

http://www.acm.no/materiell/kompendier/Undervisningsplan_se_mitt_sprak/Undervisningsplan.pdf

Nordhaug, O. 2004. *Strategisk kompetanseledelse*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Ohna, S.T., Hjulstad, O., Vonen, A.M., Grønlie, S., Hjelmervik, E. & Høie, G. 2003. *På vei mot en ny grunnskoleopplæring for døve elever. En evalueringsstudie etter Reform 97*. Oslo: Skådalen Publication Series No. 20

Schröder, O-I. & Vonen, A.M. 2008. "Tegnspråk som undervisningsspråk i en tospråklig undervisning". I: Befring, E & Tangen, R. (red.) *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag. S. 642-665.

Schröder, O-I. 1993. "Introduction to the history of Norwegian Sign Language." I: Fischer, R. (red) *Looking back: A reader on the history of the Deaf communities and their sign language*. Hamburg: Signum. S. 231-248

Skogen, K. 2004. *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving*. Oslo: Universitetsforlaget AS

Skådalen kompetansesenter (2007): *Årsrapport*. Online-versjon:
http://fc.statped.no/aarsmeldinger/2007/Skadalen_arsrapport_2007.pdf?FCItemID=S01901241

Statped Vest (2007): *Årsrapport*. Online-versjon:
http://fc.statped.no/aarsmeldinger/2007/Statped_Vest_arsrapport_2007.pdf?FCItemID=S01901247

Vogt- Svendsen, M. 1983. *Norske døves tegnspråk - noen pedagogisk og språkvitenskapelige aspekter*. Trondheim: Tapir

Vonen, A.M. 2003. "Om språk og språkopplæring hos døve barn." I: Matre, S. og Maagerø, E. (red.) *Når barn erobrer språket. Ulike perspektiv på språkutvikling*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS

Vonen, A.M. 1997. *1997 Et merkeår i døvundervisningen*. Oslo: Skådalen
Publication Series no. 2

Vonen, A.M. 2008. *Blandingsformer*. Online-versjon:

http://www.statped.no/nyupload/Moduler/Statped/Enheter/Moller/11.1_Blandingsformer.pdf

Vedlegg

1. Informasjonsbrev til Statens utdanningskontorer i fylkene og styret for landsdekkende statlige kompetansesentra om Nasjonalt kompetansehevingsprogram i tegnspråk, datert 181095.
2. Reservasjonsbrev fra ISP, UiO, datert 070108
3. Reservasjonsbrev fra ALT, HiST, datert 280108
4. Intervjuguide til Syns- og audiopedagogtjenesten
5. Spørreskjema
6. Følgrebrev til spørreskjema
7. Godkjennelse av prosjektet fra Datatilsynet, datert 091204

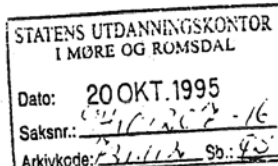


**DET KONGELIGE KIRKE-, UTDANNINGS-
OG FORSKNINGSDEPARTEMENT**

Saksbehandler, innvalgstelefon
Kari Brustad / 22 34 75 40

Vår dato	Vår referanse
18.10.95	94/6209
Deres dato	Deres referanse

Statens utdanningskontorer
Styre for landsdekkende statlige kompetansesentra



NASJONALT KOMPETANSEHEVINGSPROGRAM I TEGNSPRÅK

Statens utdanningskontorer bes snarest mulig gjøre denne informasjonen tilgjengelig for kommuner / fylkeskommuner og eventuelle aktuelle skoler. Dette er nødvendig for at søknadsfrister kan overholdes.

1. Bakgrunn

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet har i budsjettproposisjonene for 1994-95 og 1995-96, i rundskriv F-97/94 om reviderte forskrifter for grunnskolen og i F-30/95 om viktige satsningsområder i utdanningssektoren kommet med informasjon om forestående kompetansehevingstiltak i tegnspråk for lærere i grunnskolen.

Den reviderte forskriften lyder:

"§ 2-4 Rett og plikt til opplæring for hørselshemma

(Gsl. §8 nr. 7, jf. § 12)

1. Hørselshemma barn som har teiknspråk som førstespråk har rett til grunnskoleopplæring i og på teiknspråk.
2. Elevar som får slik opplæring kan bli fritakne for opplæring i ei av dei norske målformene på 8. og 9. klasseteg.
3. Opplæring i teiknspråk skal skje i samsvar med læreplan gitt av departementet.
4. Hørselshemma barn under opplæringspliktig alder, som får spesialpedagogisk hjelp, skal få tilbud om opplæring i teiknspråk."

Forskriften vil tre i kraft 01.07.97, samtidig med innføringen av grunnskolereformen.

Innføringen av den nye forskriften krever at de lærerne som underviser denne elevgruppen, mestrer tegnspråk. Departementet vil legge til rette for at det gjennomføres et opplæringsprogram for de aktuelle lærerne i grunnskolen og førskolen. Staten vil avsette midler til dekning av de kommunale merutgiftene til vikarer, reiser og opphold.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet legger til grunn at kompetanse tilsvarende 10 vekttall tegnspråk anses som minimum for å fylle forskriftens krav for de lærerne som skal forestå opplæringen.

2. Informasjon om arbeidsgivers ansvar og plikt

Det er et kommunalt og fylkeskommunalt ansvar å sørge for at de aktuelle lærerne får den nødvendige opplæring. Det vises til punkt 6 (s.4) når det gjelder prosedyre for opptak til studiet.

Planer for kompetanseheving av lærere i tegnspråk bør sees i sammenheng med fylkenes øvrige planer for kompetanseheving knyttet til GR 97.

Elevgruppen det her er snakk om er avhengig av et visuelt-gestuet språk, tegnspråk. Da kommuniserer de naturlig og uanstrengt med sine omgivelser, det være seg lærere, foreldre, medelever eller andre. Ved de landsdekkende statlige spesialpedagogiske kompetansesentra for hørselshemmede er det skoleavdelinger. I kommunene organiseres undervisningen av tegnspråklige elever i stor utstrekning utenfor hjemmeskolen hvis det på den måten er mulig å skape tegnspråklig miljø. Dette har gjerne form av interkommunale ordninger eller valg av en sentral skole i kommunen, i kombinasjon med korttidsopphold ved kompetansesentrene.

For at intensjonen med forskriften skal kunne realiseres på en god måte, er det viktig at elevene, så langt det er mulig, får anledning til å være i et tegnspråkmiljø.

3. Gjennomføring av kompetansehevingsprogrammet

Departementet har lagt opp til en nasjonal satsning på feltet over en to-årsperiode, 1996-1997. For 1996 er det foreslått avsatt inntil 9 millioner kroner til gjennomføring av 10 vekttalls tegnspråkopplæring for lærere, der staten dekker kommunenes merutgifter til vikar, reise og opphold. Under forutsetning av Stortingets tilslutning, vil det bli avsatt midler til formålet både i 1996 og 1997.

Universitetet i Oslo v/ Institutt for spesialpedagogikk har utarbeidet en studie-/rammeplan for 10 vekttalls semesteremne i tegnspråk for lærere. Universitetet i Oslo vil ha ansvaret for gjennomføring av utdanningen og legger for 1996 opp til 2 semesteremner. Dette vil gi opplæring for til sammen 100 lærere. De vil likeledes stå for deler av opplæringen 1997.

Universitetet i Oslo har oppstart for første semesteremne 10 vekttall tegnspråk for lærere 15. januar 1996, ved Institutt for spesialpedagogikk. Studiet er lagt opp i to undervisningsintensive bolker. Bolk 1: 15. januar - 9. februar og bolk 2: 15. april - 10. mai. Eksamen vil avholdes i juni. Nøyaktig dato for eksamen vil bli fastlagt på et senere tidspunkt.

Det neste semesteremnet vil ha oppstart ultimo august 1996, også dette fordelt på to undervisningsintensive bolker. For 1997 planlegges enten semesteremne om våren (tilsvarende første semesteremne for 1996) eller sommerstudium.

Høgskolen i Sør-Trøndelag vil, etter at universitetets rammeplan er godkjent for bruk i høgskolesystemet, også påta seg et ansvar for opplæring i 1997. Høgskolen vil gjennomføre ett semesteremne i Trondheim og ett desentralisert tilbud i Bergen. Høgskolen vil i tillegg få ansvar for et særskilt tilbud for døv lærere som ikke har formell kompetanse i tegnspråk.

Det vil gå ut samlet informasjon om opplæringen i 1997 høsten 1996.

For å ta kompetansegivende utdanning, kreves noe forkunnskaper i faget. På oppdrag fra departementet arrangerte Universitetet i Oslo sommeren 1995 et 5-ukers forkurs i tegnspråk for lærere uten tegnspråkferdigheter. Søkere må enten ha fullført forkurset eller ha kunnskaper tilsvarende dette forkurset. Sistnevnte gruppe spesifiserer på søknadsskjemaet hva de har av kurs og/eller praksis i tegnspråk.

Kommuner med søkere uten nødvendige forkunnskaper anbefales om mulig å inngå ev. avtale om hospitering ved ett av de statlige spesialpedagogiske kompetansesentrene for hørselshemmede og på denne måten sikte seg inn på utdanning høsten 1996 eller 1997.

Det legges likeledes opp til en privatistordning slik at de lærerne som mener å ha god realkompetanse i tegnspråk får anledning til kun å ta avsluttende eksamen. Studieplan og pensumliste fås ved henvendelse til Institutt for spesialpedagogikk.

Når grunnskolereformen innføres høsten 1997, vil bl.a. læreplaner i tegnspråk som førstespråk og norsk som andrespråk bli felles forpliktende og obligatoriske for hørselshemmede elever med tegnspråk som førstespråk. Med dette særskilte kompetansehevingsprogrammet i tegnspråk for lærere i perioden 1996-1997, anser departementet forutsetningene for innføring av disse læreplanene for oppfylt.

4. Utdanninger som vil kunne gi tilstrekkelig realkompetanse i forhold til forskriftens § 2-4

a)

Departementet anser at lærere med en av følgende tilleggsutdanninger har tilstrekkelig realkompetanse til å undervise etter § 2-4:

- offentlig godkjent døvetolkeksamen
- halvårshenhet i tegnspråk fra tidligere Statens spesiallærerhøgskole
- grunnfag i tegnspråk fra Universitetet i Oslo

Ved etablering av ev. andre fremtidige kompetansegivende utdanninger som inneholder 10 vektalls tegnspråkkompetanse eller mer, vil disse også anses som tilstrekkelig tilleggsutdanning i forhold til § 2-4.

b)

Lærere med følgende tilleggsutdannelse anses også å kunne ha tilstrekkelig realkompetanse, men bør tilbys å avlegge avsluttende eksamen som privatist, alternativt følge deler av undervisningen:

- midlertidig godkjente døvetolker
- tegnspråklinjen fra Ål folkehøgskole og kurscenter for døve

Departementet tar forbehold om at dette også kan gjelde andre grupper av lærere. Felles for gruppe b) er at det bør foretas noe mer individuelle avveininger.

5. Økonomiske forhold

Det er forutsatt at det skal nyttes 9 mill kr til opplæring i tegnspråk i 1996. Den største delen av beløpet skal nyttes til tilskudd til kommuner som tilbyr lærere slik opplæring. En del skal tildeles Universitetet i Oslo, som skal forestå opplæringen.

For kommunale lærere som må delta i kompetansehevingen, vil kommunene få tilskudd til reise- og oppholdsutgifter, samt vikarutgifter tilsvarende grunnlønn, lønnstrinn 17, i inntil 9 uker. Det vil bli sørget for innkvartering enten i statlige kompetansesentra eller på annen måte. Utgifter til kost og losji dekkes av KUF. Annen innlosjering vil enten måtte dekkes av kursdeltaker eller arbeidsgiver.

Det vil ikke bli avkrevd deltakeravgift eller utgifter til kost og losji for lærere fra de landsdekkende statlige spesialpedagogiske kompetansesentra for hørselshemmede. Innlosjering vil være ved statlig kompetansesenter eller tilsvarende. Øvrige utgifter dekkes over sentrenes ordinære budsjett.

6. Prosedyre

Da det i løpet av 2-årsperioden vil foregå opplæring både i Oslo-, Trondheims- og Bergensregionen, er det ønskelig at man velger det opplæringssted som er nærmest den enkeltes bostedskommune.

Utdanningskontorene vil få oppgave å

- vurdere/prioritere søkere
- utbetale tilskuddet til kommunene

Kommuner sender søknad om deltakelse til Statens utdanningskontor i sitt fylke. Statens utdanningskontorer bes påse at søkere begrenser seg til å gjelde lærere som har / de nærmeste to årene vil få ansvar som følger av § 2.4 og nærmere retningslinjer gitt i dette brevet. Kort uttalelse fra SU-kontoret påføres hver søknad. Søknad sendes så til utdanningsinstitusjonen. Statens Utdanningskontorer vil kunne be audiopedagogtjenesten bidra i arbeidet med prioritering av søkere.

Det er viktig å ta hensyn til at det allerede idag finnes lærere med tilstrekkelig tegnspråkkompetanse.

- ☞ Søknader for 1. semesteremne som har oppstart 15. januar 1996, sendes Universitetet i Oslo og må være poststemplet senest 25.11.95.
- ☞ Søknader for 2. semesteremne som har oppstart august 1995, sendes Universitetet i Oslo og må være poststemplet senest 01.06.96.
- ☞ Søknader for deltakelse i 1997 sendes henholdsvis Universitetet i Oslo eller Høgskolen i Sør-Trøndelag senest 01.11.96.

Søknadsskjema for 1996 følger med som vedlegg til dette brevet.

Utdanningskontorene må samtidig sende departementet oversikt over lærere som søker tegnspråkopplæring. Oversikten må inneholde

- oversikt over lærere i prioritert rekkefølge
- reiseutgifter
- antall uker med vikar

På grunnlag av denne oversikten gis utdanningskontorene en særskilt tildeling.

7. Arbeidstidsavtaler etter gjeldende regelverk

Departementet forutsetter at kommunene gjør bruk av gjeldende avtaler slik at vikarutgiftene blir så små som mulig. Det vises her til arbeidstidsavtalens pkt. 1.3 og 1.5.

Da lærerne gis permisjon med lønn for å delta i kompetansegivende opplæring i tegnspråk, er det rimelig at arbeidsgiveren vurderer bindingstid, jf. statens personalhåndbok pkt. 214.40-3, pkt. 1-4 der det heter at bindingstiden ("plikttjenesten") vanligvis skal settes til det dobbelte av utdanningstiden. I dette tilfelle vil det si en bindingstid på ett år.

Det er viktig at læreren gir skriftlig erklæring om at han/hun er innforstått med slike betingelser før utdanningen påbegynnes.

8. Gjeldende bestemmelser etter innføringsperioden på 2 år

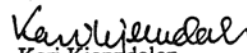
Lærerutdanningsrådet har tilrådd at det f.o.m. 1996 fastsettes at lærerstudenter som tar studieenhet 10 vekttall tegnspråk, kan få denne godkjent som del av den valgfrie delen av allmennlærerutdanningen. I følge dette forslaget kan hørselshemmede studenter som tar 10 vekttall tegnspråk som del av grunnutdanningen bli fritatt for en av de offisielle målformene i grunnutdanningens obligatoriske 10 vekttallsenhet i norsk. For studenter ved førskolelærerutdanningen vil 10 vekttall tegnspråk tilsvarende kunne inngå som fordypning. Slik vil det kunne legges til rette for utdanning av tegnspråkkyndige pedagoger innen ordinært utdanningsløp.

Spørsmålet er til vurdering i departementet.

Med hilsen



Kjell Myhren e.f.
ekspedisjonssjef



Kari Kjenndalen
avdelingsdirektør

Vedlegg 2

**UNIVERSITETET I OSLO**
DET UTDANNINGSVITENSKAPELIGE FAKULTET**Institutt for spesialpedagogikk**Postboks 1140, Blindern
0318 Oslo

Sem Sælandsvei 7

Telefon: 22 85 80 59

Telefaks: 22 85 80 21

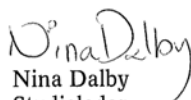
Web-adr.: <http://www.uv.uio.no/isp/>**Dato:** 07.01.2008**Deres ref.:** NID**Vår ref.:****SPØRREUNDERSØKELSE - FORESPØRSEL OM DELTAKELSE**

Institutt for spesialpedagogikk, grunnstudium i tegnspråk, har mottatt en henvendelse om deltakelse i en spørreundersøkelse fra Mastergradsstudent i spesialpedagogikk Lena Domben. Hun ønsker å komme i kontakt med de som var studenter på semestererne i Tegnspråk i 1996-1997, blant annet for å kartlegge i hvor stort omfang studenten har fått brukt sin kompetanseheving i tegnspråk sett i forhold til de forpliktelser som ligger i L97.

Jeg vil med dette spørre om det er greit at instituttet videreformidler ditt navn og adresse til henne, slik at hun kan sende spørreskjema til deg. Dersom du ikke ønsker at vi skal gi Lena Domben ditt navn og adresse, vennligst gi beskjed til undertegnede **innen fredag 18.januar**, enten på telefon 22858057 eller pr. email: ninada@isp.uio.no.

Lena Domben ba meg presisere at anonymiteten vil bli ivarettatt slik at det ikke på noen måte vil være mulig å lese seg fram til hvem som har svart hva i den publiserte oppgaven.

Med vennlig hilsen


Nina Dalby
Studieleder



HØGSKOLEN
I SØR-TRØNDELAG

Saksbehandler: Wenche Salomonsen King

Vår dato: 280108

Vår referanse:

Deres dato:

Deres referanse

«Navn»
«Adresse»
«Postnummer»

SPØRREUNDERSØKELSE – FORESPØRSEL OM DELTAKELSE

Våren 2003 sa du deg villig til å delta i en spørreundersøkelse som mastergradsstudent i spesialpedagogikk Lena Domben ønsket å gjennomføre. Kort sagt ønsket hun å kartlegge i hvor stort omfang studentene på semesteremnet i Tegnspråk 1 (våren 1997) hadde fått brukt sin kompetanseheving i tegnspråk, sett i forhold til de forpliktelser som ligger i L97.

Undersøkelsen til Lena Domben har blitt forsinket. Hun har planer om å levere sin mastergradoppgave våren 2008.

Da det har gått lang tid siden du ble forespurt om å delta denne undersøkelsen, vil du med dette få anledning til å reservere deg på nytt.

Dersom du ikke lenger ønsker å delta i undersøkelsen gi beskjed til undertegnede snarest og senest innen fredag 8. februar 2008, enten på telefon 73 55 98 42 eller på e-post wenche.king@hist.no.

På forhånd takk.

Med hilsen

Wenche Salomonsen King sign.
studiekoordinator

Postadresse
Høgskolen i Sør-Trøndelag
Avdeling for lærer- og tolkeutdanning
7004 Trondheim

Kontoradresse
Rotvoll allé
Trondheim

E-postadresse
Wenche.King@hist.no

Telefon/Telefaks
73 55 98 42/73 55 98 51

j:\saksbehandling\dolmen\brev.doc

Vedlegg 4

INTERVJUGUIDE TIL SYNS- OG AUDIOPEDAGOGTJENESTEN

1. Fortell om egen bakgrunn i henhold til utdanning og relevant arbeidserfaring
2. Hvordan er Syns- og Audiopedagogtjenesten i Møre og Romsdal organisert?
3. Kan du gi en oversikt over de elever som har tegnspråk etter §2-6 i ditt distrikt?
4. Kan du si noe om tegnspråkkompetansen til lærerne rundt elevene?
5. Fortell om nettverkets tegnspråkkompetanse?
6. Kan du si noe om stabiliteten i personalet rundt de døve barna?
7. Har du opplevd at tegnspråket i undervisningssituasjonen har vært fraværende?
8. Hvilke tiltak setter skolen inn når det er fravær av tegnspråkkompetanse?
9. Hvordan fungerer disse tiltakene?
10. Finnes det personer rundt de barna som på papiret har vekttall, men som ikke er bra nok i tegnspråk slik at barnet ikke får et tilfredsstillende språklig opplegg likevel?
11. Har du noen formening om hva som er årsaken til at de ikke kan tegnspråk bra nok?
12. Hvordan forholder kommunene seg til at personene ikke kan tegnspråk bra nok?
13. I hvor stor grad, så vidt du vet, brukes tegnspråkkyndige personer som tolk?
14. Hvilken formell stilling har de som praktiserer som tolk i undervisningen?
15. Brukes det offentlig godkjente tolker i undervisningen?
16. Hvordan syns du det som loven beskriver som ”opplæring i tegnspråkmiljø”, fungerer i praksis?
17. Blir det brukt døve personer i undervisningen av elevene?
18. Hvordan opplever du kommunens forståelse av tegnspråk som eget språk?

19. Forstår kommunene behovet for at mer enn en person bør ha tegnspråkkompetanse?
20. Det gjelder et generelt kompetansekrav i forhold til undervisningspersonell, hvordan tror det vil slå ut på utdanning av personalet med tegnspråkkompetanse?
21. Hvordan opplever du samarbeidet med kommunene?
22. Tror du at kommunene får nok informasjon om hva § 2-6 innebærer, før barnet begynner på skolen?
23. Hvordan tror du undervisningspersonalet selv opplever undervisningssituasjonen?
24. Hvem har ansvar for å undervise i tegnspråk?
25. Hvor mye tid tilbringer elevene sammen med klassen sin og hvor mye tid tilbringer elevene alene sammen med lærer?
26. Anser du de døve barna som inkludert i klassen av medelevene?
27. Anser du de døve elevene som inkludert i klassen av lærerne?
28. På hvilken måte er de inkludert eller ikke inkludert?
29. Hvordan har de ulike skolene/kommunene valgt å organisere undervisning i faget tegnspråk?
30. Hva vet du om de etablerte nettverksamlingene rundt de døve elevene?

Undersøkelse om bruk av oppnådd tegnspråkkompetanse.

Spørsmålene i dette spørreskjemaet skal gi informasjon om hvilke forhold som er sentrale for at oppnådd tegnspråkkompetanse skal beholdes og brukes i en kommune.

Spørreskjemaet returneres til Lena Domben, Johanmarka 2, 6017 Ålesund, før 12.februar 2008 i vedlagte svarkonvolutt. Har du spørsmål kan du kontakte Lena Domben, tlf. 99489982 (lenadomben@hotmail.com)

Bakgrunnsspørsmål.

Forklaring: Nå kommer først noen spørsmål om kjønn, alder, utdanning, arbeid, arbeidserfaring og familieforhold.

A)	Er du mann eller kvinne? (Sett ett kryss)	
	Mann	<input type="checkbox"/>
	Kvinne	<input type="checkbox"/>
B)	Hva er din hørselsstatus? (Sett ett kryss)	
	Hørende	<input type="checkbox"/>
	Tunghørt	<input type="checkbox"/>
	Døv	<input type="checkbox"/>
C)	Hvor gammel er du nå? (Sett ett kryss)	
	25-29	<input type="checkbox"/>
	30-34	<input type="checkbox"/>
	35-39	<input type="checkbox"/>
	40-44	<input type="checkbox"/>
	45-49	<input type="checkbox"/>
	50 →	<input type="checkbox"/>
D)	Når avsluttet du din utdanning i 10 vekttall tegnspråk? (Sett ett kryss)	
	Vår 1996	<input type="checkbox"/>
	Høst 1996	<input type="checkbox"/>
	Vår 1997	<input type="checkbox"/>
	Høst 1997	<input type="checkbox"/>
	Annet, spesifiser:	<input type="text"/>
E)	Hvor tok du din utdanning i 10 vekttall tegnspråk (Sett ett kryss)	
	Institutt for spesialpedagogikk, Oslo	<input type="checkbox"/>
	Høgskolen i Sør-Trøndelag, Trondheim	<input type="checkbox"/>
	Deltid i Bergen	<input type="checkbox"/>
F)	Hvilken grunnutdanning hadde du før du tok 10 vekttall tegnspråk? (Sett ett kryss)	
	Førskolelærer	<input type="checkbox"/>
	Allmennlærer	<input type="checkbox"/>
	Annet, spesifiser	<input type="text"/>
G)	Hadde du videreutdanning før du tok 10 vekttall tegnspråk? (Sett ett kryss)	
	Ja	<input type="checkbox"/> → gå til spørsmål H)
	Nei	<input type="checkbox"/> → gå til spørsmål I)
H)	Hvilken videreutdanning hadde du?	
	Audiopedagogikk	<input type="checkbox"/>
	Annen type spesialpedagogikk (f.eks. logopedi, synspedagogikk e.l.)	<input type="checkbox"/>
	Annen videreutdanning, spesifiser:	<input type="text"/>

I) Har du tatt videreutdanning **etter** du tok 10 vekttall tegnspråk? (Sett ett kryss)
OBS! Evt. etterutdanning i tegnspråk skal ikke føres opp her da det kommer spørsmål om det senere.

Ja ☐ → gå til spørsmål J)
 Nei ☐ → gå til spørsmål K)

J) Hvilken videreutdanning har du tatt? (Sett ett kryss)

Audiopedagogikk ☐

Annen type spesialpedagogikk (f.eks. logopedi, synspedagogikk e.l.) ☐

Annen videreutdanning, spesifiser:

K) Hvor mange år hadde du jobbet som førskolelærer/allmennlærer/annet **før** du tok 10 vekttall tegnspråk? (Skriv inn antall år)

Antall år

L) Hadde du teoretisk kunnskap om tegnspråk **før** du tok 10 vekttall tegnspråk? (Sett ett kryss)

Ja, mye teoretisk kunnskap ☐

Ja, men ikke så mye teoretisk kunnskap ☐

Nei ☐

M) Hadde du praktiske ferdigheter i tegnspråk **før** du tok 10 vekttall tegnspråk? (Sett ett kryss)

Ja, gode ferdigheter ☐

Ja, men ikke så gode ferdigheter ☐

Nei ☐

N) Var du selv motivert for å ta utdanning i 10 vekttall tegnspråk? (Sett ett kryss)

Ja, sterkt motivert ☐

Ja, litt motivert ☐

Nei ☐

O) Bruker du tegnspråk i jobben nå? (Sett ett kryss)

Ja, ofte ☐ → gå til spørsmål Q

Ja, men sjelden ☐ → gå til spørsmål Q

Nei ☐ → gå til spørsmål P

P) Når brukte du tegnspråk sist i jobbsammenheng? (Skriv årstall)

Årstall

Q) Bruker du tegnspråk på fritiden på det nåværende tidspunkt? (Sett ett kryss)

Ja, ofte ☐

Ja, men sjelden ☐

Nei ☐

R) Er du i familie med en eller flere døve? (Sett ett kryss)

Ja ☐ → gå til spørsmål S

Nei ☐ → gå til spørsmål 1

Jeg ønsker ikke å svare på dette spørsmålet ☐ → gå til spørsmål 1

S) Hvilket slektsforhold har du til den/de døve? (Sett ett eller flere kryss)

Mor eller far ☐

Søster eller bror ☐

Sønn eller datter ☐

Søskenbarn ☐

Tante eller onkel ☐

Tidligere eller nåværende ektefelle ☐

Annet, spesifiser:

Spørsmål om tegnspråknivå.

Forklaring: Nå vil jeg bl.a. gjerne vite hvordan du vurderte og vurderer ditt tegnspråknivå.

1. Hvordan vil du vurdere ditt tegnspråknivå **før** du tok 10 vekttall tegnspråk?

(Sett ett kryss)

Blank (jeg kunne ingenting)

Dårlig

Ikke så god

God

Meget god

Som døv

Vet ikke

2. Hvordan vurderte du ditt tegnspråknivå **rett etter** å ha fullført 10 vekttall tegnspråk?

(Sett ett kryss)

Blank (jeg kunne ingenting)

Dårlig

Ikke så god

God

Meget god

Som døv

Vet ikke

3. Hvordan vil du vurdere ditt tegnspråknivå **nå**?

(Sett ett kryss)

Blank (jeg kan ingenting)

Dårlig

Ikke så god

God

Meget god

Som døv

Vet ikke

4. Vurderer du 10 vekttall tegnspråk som tilstrekkelig for å undervise i faget tegnspråk?

(Sett ett kryss)

Ja, alle kan det

Det er personavhengig

På barneskolenivå

På ungdomsskolenivå

På barne- og ungdomsskolenivå

Nei, ingen kan det

5. Vurderer du 10 vekttall tegnspråk som tilstrekkelig for å undervise **på** tegnspråk?

(Sett ett kryss)

Ja, alle kan det

Det er personavhengig

På barneskolenivå

På ungdomsskolenivå

På barne- og ungdomsskolenivå

Nei, ingen kan det

Spørsmål om kompetanseheving.

Forklaring: Nå vil jeg vite om du har fått mulighet til en eller annen form for kompetanseheving i tegnspråk **etter** du fullførte 10 vekttall tegnspråk.

6. Har du hatt mulighet for kompetanseheving i tegnspråk etter endt studium i 10 vekttall tegnspråk? (Sett ett kryss)

Nei	<input type="checkbox"/>	→ gå til sp. 9.
I liten grad	<input type="checkbox"/>	→ gå til sp. 7.
I noen grad	<input type="checkbox"/>	→ gå til sp. 7.
I stor grad	<input type="checkbox"/>	→ gå til sp. 7.
I meget stor grad	<input type="checkbox"/>	→ gå til sp. 7.

7. Hvilken type kompetanseheving har du fått mulighet til? (Sett ett eller flere kryss)

10 vekttall påbygning i tegnspråk (du har 20 vekttall nå)	<input type="checkbox"/>
Deltidsopphold ved kompetansesentra	<input type="checkbox"/>
Tegnspråkkurs som ble arrangert lokalt	<input type="checkbox"/>
Ved å bruke det jevnlig gjennom skoleåret	<input type="checkbox"/>
Annet, spesifiser	<input type="text"/>

8. I hvilken grad ble kompetansehevingen initiert av hver av de følgende? (Sett ett kryss ved hver linje/hvert svaralternativ)

	I meget stor grad	I stor grad	I noen grad	I liten grad	Vet ikke
Deg selv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Skolens rektor/barnehagens styrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Audiopedagogtjenesten	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kompetansesentra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Barnets foreldre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annet, spesifiser:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Hvordan vurderte/vurderer du betydningen av kompetanseheving i tegnspråk? (Sett ett kryss)

Ikke så viktig	<input type="checkbox"/>
Nokså viktig	<input type="checkbox"/>
Viktig	<input type="checkbox"/>
Meget viktig	<input type="checkbox"/>
Vet ikke	<input type="checkbox"/>

Spørsmål om personressurser.

Forklaring: Nå vil jeg vite noe om arbeidssituasjonen din **rett etter** endt utdanning i 10 vekttall tegnspråk og arbeidssituasjonen din **nå**. Bruker du ikke tegnspråk i jobb nå (dvs. at du har svart "nei" på spørsmål O over), skal du ikke krysse av i høyre kolonne, men bare i venstre. Bruker du tegnspråk i jobb nå skal du krysse av i begge kolonner.

10. Hvilken stilling /funksjon hadde du/har du?
(Sett ett kryss i hver kolonne, el. bare i venstre)

	Rett etter endt utdanning:	Nå:
Pedagogisk leder i barnehage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Klassestyrer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. lærer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Audiopedagog i undervisningsstilling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Audiopedagog uten undervisning (men med f.eks. veiledningsansvar).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spesialpedagog i undervisningsstilling	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spesialpedagog uten undervisning (men med f.eks. veiledningsansvar)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tolk	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annet, spesifiser	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Hvor mange personer med **formell** tegnspråkkompetanse (vektallsgivende) tilsvarende din egen eller bedre samarbeidet/samarbeider du med på din daglige arbeidsplass?
(Skriv antall i hver kolonne, el. bare i venstre. Ikke ta med deg selv)

	Rett etter endt utdanning:	Nå:
Antall hørende med formell tegnspråkkompetanse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Antall tunghørte med formell tegnspråkkompetanse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Antall døve med formell tegnspråkkompetanse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Hvor mange personer med **uformell** tegnspråkkompetanse (reell) tilsvarende din egen eller bedre samarbeidet/samarbeider du med på din daglige arbeidsplass?
(Skriv antall i hver kolonne, el. bare i venstre. Ikke ta med deg selv eller andre som hadde/har formell tegnspråkkompetanse)

	Rett etter endt utdanning:	Nå:
Antall hørende med uformell tegnspråkkompetanse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Antall tunghørte med uformell tegnpråkkompetanse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Antall døve med uformell tegnspråkkompetanse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Hvordan vurderte/vurderer du betydningen av at flere voksne enn deg hadde/har tegnspråkkompetanse? (Sett ett kryss i hver kolonne, el. bare i venstre)

	Rett etter endt utdanning:	Nå:
Ikke så viktig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nokså viktig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viktig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meget viktig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vet ikke	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Spørsmål om organisatoriske forhold.

Forklaring: Nå vil jeg gjerne vite noe om samarbeidstid og mulighet for selvstudium. Hvis du ikke bruker tegnspråk i jobbsammenheng på det nåværende tidspunkt skal du ikke krysse av i høyre kolonne, men bare i venstre kolonne. Bruker du tegnspråk i jobbsammenheng nå skal du krysse av i begge kolonner.

14. Hadde/har du mulighet til samarbeidstid med andre som brukte/bruker tegnspråk?
(Sett ett kryss i hver kolonne, el. bare i venstre)

	Rett etter endt utdanning:	Nå:
Nei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I liten grad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I noen grad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I stor grad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I meget stor grad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Hvordan vurderte/vurderer du betydningen av samarbeidstid for kvaliteten på det du formidlet/formidler på tegnspråk? (Sett ett kryss i hver kolonne, el. bare i venstre)

	Rett etter endt utdanning:	Nå:
Ikke så viktig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nokså viktig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viktig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meget viktig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vet ikke	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Hadde/har du mulighet til tegnspråkrelatert selvstudium (f.eks. å se tegnspråkvideo, lese faglitteratur e.l.) i arbeidstiden? (Sett ett kryss i hver kolonne, el. bare i venstre)

	Rett etter endt utdanning:		Nå:	
Nei	<input type="checkbox"/>	→ gå til sp. 20	<input type="checkbox"/>	→ gå til sp. 20
I liten grad	<input type="checkbox"/>	→ gå til sp. 17	<input type="checkbox"/>	→ gå til sp. 17
I noen grad	<input type="checkbox"/>	→ gå til sp. 17	<input type="checkbox"/>	→ gå til sp. 17
I stor grad	<input type="checkbox"/>	→ gå til sp. 17	<input type="checkbox"/>	→ gå til sp. 17
I meget stor grad	<input type="checkbox"/>	→ gå til sp. 17	<input type="checkbox"/>	→ gå til sp. 17

17. Hvordan vurderte/vurderer du betydningen av selvstudium for kvaliteten på det du formidlet/formidler på tegnspråk? (Sett ett kryss i hver kolonne, el. bare i venstre)

	Rett etter endt utdanning:	Nå:
Ikke så viktig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nokså viktig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viktig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Meget viktig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vet ikke	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

18. Var/er det vanskelig å tilegne seg tegnspråk på egenhånd gjennom selvstudium?
(Sett ett kryss i hver kolonne, el. bare i venstre)

	Rett etter endt utdanning:		Nå:	
Nei	<input type="checkbox"/>	→ gå til sp. 20	<input type="checkbox"/>	→ gå til sp. 20
Litt vanskelig	<input type="checkbox"/>	→ gå til sp. 19	<input type="checkbox"/>	→ gå til sp. 19
Nokså vanskelig	<input type="checkbox"/>	→ gå til sp. 19	<input type="checkbox"/>	→ gå til sp. 19
Meget vanskelig	<input type="checkbox"/>	→ gå til sp. 19	<input type="checkbox"/>	→ gå til sp. 19

19. Hvorfor var/er det vanskelig å tilegne seg tegnspråk på egenhånd gjennom selvstudium? (Sett ett eller flere kryss i hver kolonne, el. bare i venstre)

Rett etter endt utdanning:

Nå:

Vanskelig å sette av tid til selvstudium
 Vanskelig å vite hva man skal studere
 Vanskelig å finne materiell som matcher/matchet mitt nivå
 Annet, spesifiser:

20. Syntes/syns du det var/er tilfredsstillende å bruke tegnspråk i undervisning av døve barn for å vedlikeholde kompetansen? (Sett ett kryss i hver kolonne, el. bare i venstre)

Rett etter endt utdanning:

Nå:

Nei
 I liten grad
 I noen grad
 I stor grad
 I meget stor grad

Spørsmål om arbeidsstedets forståelse for tegnspråk.

Forklaring: Nå vil jeg vite noe om din overordnede og dine kollegers forståelse for at tegnspråk er et eget språk. Hvis du ikke bruker tegnspråk i jobbsammenheng på det nåværende tidspunkt, skal du ikke krysse av i høyre kolonne, men bare i venstre kolonne. Hvis du bruker tegnspråk i jobbsammenheng nå skal du krysse av i begge kolonner.

21. Opplevde/oplever du at din overordnede har/hadde forståelse for at tegnspråk er et eget språk? (Sett ett kryss i hver kolonne, el. bare i venstre)

Rett etter endt utdanning:

Nå:

Nei
 I liten grad
 I noen grad
 I stor grad
 I meget stor grad
 Vet ikke

22. Hvordan vurderte/vurderer du betydningen av at din overordnede hadde/har forståelse for at tegnspråk er et eget språk? (Sett ett kryss i hver kolonne, el. bare i venstre)

Rett etter endt utdanning:

Nå:

Ikke så viktig	<input type="checkbox"/>	→ gå til sp. 24.	<input type="checkbox"/>	→ gå til sp. 24
Nokså viktig	<input type="checkbox"/>	→ gå til sp. 23.	<input type="checkbox"/>	→ gå til sp. 23
Viktig	<input type="checkbox"/>	→ gå til sp. 23.	<input type="checkbox"/>	→ gå til sp. 23
Meget viktig	<input type="checkbox"/>	→ gå til sp. 23.	<input type="checkbox"/>	→ gå til sp. 23
Vet ikke	<input type="checkbox"/>	→ gå til sp. 23.	<input type="checkbox"/>	→ gå til sp. 23

23. Hvorfor syns du det var/er viktig at din overordnede har/hadde forståelse for at tegnspråk er et eget språk? (Sett ett kryss ved hvert utsagn)

Da kan jeg søke støtte hos min overordnede
 Da står jeg ikke alene om ansvaret
 Da får jeg lettere mulighet for kurs o.l.
 Annet, spesifiser: _____

I liten grad	I noen grad	I stor grad	I meget stor grad

24. Opplevde/opplever du at dine kolleger hadde/har forståelse for at tegnspråk er et eget språk? (Sett ett kryss i hver kolonne, el. bare i venstre)

	Rett etter endt utdanning:	Nå:
Nei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I liten grad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I noen grad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I stor grad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I meget stor grad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vet ikke	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

25. Hvordan vurderte du betydningen av at dine kolleger hadde/har forståelse for at tegnspråk er et eget språk? (Sett ett kryss i hver kolonne, el. bare i venstre)

	Rett etter endt utdanning:	Nå:
Ikke så viktig	<input type="checkbox"/> → gå til sp. 27.	<input type="checkbox"/> → gå til sp. 27
Nokså viktig	<input type="checkbox"/> → gå til sp. 26.	<input type="checkbox"/> → gå til sp. 26
Viktig	<input type="checkbox"/> → gå til sp. 26.	<input type="checkbox"/> → gå til sp. 26
Meget viktig	<input type="checkbox"/> → gå til sp. 26.	<input type="checkbox"/> → gå til sp. 26
Vet ikke	<input type="checkbox"/> → gå til sp. 26.	<input type="checkbox"/> → gå til sp. 26

26. Hvorfor syns du det var/er viktig at dine kolleger hadde/har forståelse for og kunnskap om at tegnspråk er et eget språk? (Sett ett kryss ved hvert utsagn)

	I liten grad	I noen grad	I stor grad	I meget stor grad
Da kan jeg søke støtte hos mine kolleger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Da står jeg ikke alene om ansvaret	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Da forstår de letter mine behov	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Det er lettere å bruke når man er flere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Annet, spesifiser: _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Spørsmål om ditt eget syn på bruk av tegnspråk.

Forklaring: Nå vil jeg vite noe om hvordan du opplever og vurderer ditt eget tegnspråk. Hvis du ikke bruker tegnspråk i jobbsammenheng på det nåværende tidspunkt, skal du ikke krysse av i høyre kolonne, men bare i venstre kolonne. Hvis du bruker tegnspråk i jobbsammenheng nå skal du krysse av i begge kolonner.

27. Likte/liket du å bruke tegnspråk? (Sett ett kryss i hver kolonne, el. bare i venstre)

	Rett etter endt utdanning:	Nå:
Nei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I liten grad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I noen grad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I stor grad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I meget stor grad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

28. Opplevde/opplever du at du behersket/behersker tegnspråk? (Sett ett kryss i hver kolonne, el. bare i venstre)

	Rett etter endt utdanning:	Nå:
Nei	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I liten grad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I noen grad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I stor grad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
I meget stor grad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Spørsmål om sentrale forhold.

Forklaring: Jeg vil nå vite noe om hva du vurderer som viktig for at en kommune skal beholde oppnådd tegnspråkkompetanse.

34. Hvilke forhold vurderer du som sentrale for at din kommune skulle fått beholdt /skal skal få beholde din tegnspråkkompetanse? (Sett 3 kryss)

At jeg har/hadde mulighet for kompetanseheving
 At det er/var flere enn jeg som behersket tegnspråk
 At jeg får/fikk samarbeidstid med andre personer som var tegnspråkkyndige
 At jeg fikk mulighet til tegnspråkrelatert selvstudium
 At min overordnede forstår/forstod at tegnspråk er et eget språk
 At mine kolleger forstår/forstod at tegnspråk er et eget språk
 At jeg har/hadde kontakt med voksne døve
 At jeg liker/likte å bruke tegnspråk
 At det finnes tegnspråkbrukende elever i kommunen

35. Beskriv med egne ord andre sentrale forhold du mener er av betydning for at kommunen skal beholde og bruke oppnådd tegnspråkkompetanse.

36. Beskriv med egne ord hvordan du opplever/opplevde å undervise og/eller kommunisere på tegnspråk med døve barn eller voksne.

Tusen takk for at du tok deg tid til å svare på disse spørsmålene.

Vedlegg 6

Til alle studenter som tok 10 vekttall tegnspråk fra 1996-1997.

Spørreundersøkelse om bruk av oppnådd tegnspråkkompetanse.

Du er en av 210 studenter som tok 10 vekttall tegnspråk ved Universitetet i Oslo, Høgskolen i Sør-Trøndelag eller desentralisert i Bergen (i regi av Høgskolen i Sør-Trøndelag) mellom 1996-97. Jeg håper du har tid og anledning til å fylle ut vedlagte spørreskjema.

Nedenfor vil jeg bl.a. beskrive bakgrunnen for undersøkelsen, hvilke opplysninger som ønskes innhentet og hva disse skal brukes til.

Bakgrunn:

Jeg heter Lena Domben og er student ved Masterstudiet i Spesialpedagogikk ved Universitet i Oslo. Vedlagte spørreundersøkelse er en del av masteroppgaven min ved studiet.

Masteroppgavens prosjektittel er:

"En beskrivelse av forhold som vurderes som sentrale for at oppnådd tegnspråkkompetanse skal beholdes og brukes i en kommune".

Bakgrunn og formål for prosjektet er:

1.juli 1997 ble §2-4 (nå §2-6 i Opplæringslova av 1998) "Rett og plikt til opplæring for hørselshemmede barn" i forskrift for grunnskolen, gjeldende. Innføringen av forskriften innebar krav til at lærere som skulle undervise den elevgruppen, mestret tegnspråk. I forkant av innføringen av Reform 97 (R-97) og Læreplanverket for den 10-årige grunnskole (L-97) gav staten et tilbud om et nasjonalt kompetansehevningsprogram i tegnspråk til aktuelle lærere. Fra 96-97 fikk til sammen 210 lærere tilbud om å ta 10 vekttall tegnspråk ved Universitetet i Oslo, ved Høgskolen i Sør-Trøndelag eller desentralisert i Bergen.

Mitt formål med prosjektet er å undersøke hvor mange av dere som tok 10 vekttall tegnspråk fra 96-97 som fortsatt nytter tegnspråkkompetansen, samt hvilke forhold som vurderes som sentrale for at oppnådd tegnspråkkompetanse skal beholdes og brukes i en kommune.

Metode for innhenting av opplysninger:

For å nå flest mulig av dere studenter som tok studiet er spørreskjema via post den metoden som ha blitt vurdert mest økonomisk og hensiktsmessig i så henseende. Opplysningene som hentes inn er av generell karakter og skal kun brukes til å belyse hvilke forhold som vurderes som sentrale for at oppnådd tegnspråkkompetanse skal beholdes og brukes i en kommune.

Tidspunkt for prosjektslutt:

Masteroppgaven skal leveres 30.05.08. Innen det tidspunkt vil det samlede datamaterialet anonymiseres. Opplysningene som er mottatt via spørreskjemaet vil *ikke* oppbevares med personidentifikasjon. Spørreskjemaene makuleres. Resultatene som fremkommer i oppgaven vil ikke kunne tilbakeføres til enkeltpersoner.

Anonymitet:

Spørreskjemaet skal ikke påføres navn. Løpenummeret på konvolutten skal kun brukes til å holde oversikt over fordelingen av innkomne svar. Opplysningene du gir vil ikke bli koplet med registeropplysninger. Registeropplysninger, dvs. navn og adresse, vil bli slettet fortløpne etter hvert som spørreskjemaene kommer inn. Jeg vil sende ut en purring etter svarfristens utløp. Alle navnelister vil slettes etter purring, uavhengig av antall innkomne svar.

Kun min veileder, Arnfinn M.Vonen, og jeg vil se de anonymt utfylte spørreskjemaene. Bare jeg vil oppbevare, bearbeide og publisere data. Alle opplysninger vil bli behandlet konfidensielt og utelukkende benyttet til statistiske analyser. Det vil ikke bli publisert resultater som kan tilbakeføres til enkeltpersoner. Det er kun hovedtendensene i materialet som publiseres. Prosjektet er tilmeldt Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Frivillighet:

Det er frivillig å delta i undersøkelsen. Det er mulig å trekke seg fra undersøkelsen fram til dataene anonymiseres. For at undersøkelsen skal gi et riktig og pålitelig bilde, er det imidlertid viktig at flest mulig besvarer undersøkelsen. Jo flere som svarer jo sikrere kan jeg være på resultatene.

Samtykke: Når du returnerer spørreskjemaet til meg i utfylt stand vil det betraktes som et uttrykkelig og aktivt samtykke i at jeg får benytte dine opplysninger i min behandling av data.

Fordi jeg ønsker opplysninger om en 3.person (bakgrunnsspørsmål R og S), må den personen informeres om at opplysningene om han/henne blir gitt. Personen skal og ha mulighet for å reservere seg mot at opplysningene i bakgrunnsspørsmål R og S blir gitt på spørreskjemaet. Hvis du eller en 3.person, av en eller annen årsak, ikke ønsker å svare på disse spørsmålene kan du krysse av i kategorien: "Jeg ønsker ikke å svare på dette spørsmålet".

Når du har fylt ut spørreskjemaet skal du returnere det til:

Lena Domben, Johanmarka 2, 6017 Ålesund, i den frankerte svarkonvolutt innen 12.02.08.

Skjemaet kan virke lang ved første øyekast. Jeg har gjort min beste for at det skal være enkelt å fylle ut. Ikke alle trenger å svare på alle spørsmål. Det tar ca. 20 minutter å fylle ut.

Har du spørsmål om undersøkelsen eller spørreskjemaet kan du ta kontakt med meg på tlf. 99489982 eller via e-post: lenadomben@hotmail.com

Jeg håper du tar deg tid til å svare og takker på forhånd for din medvirkning.

Med vennlig hilsen

Lena Domben
Student ved Masterstudiet i Spesialpedagogikk
Institutt for Spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Hans Holmboes gate 22
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47/55 58 21 17
Fax: +47/55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Arnfinn Muruvik Vonen
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo

Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 09.12.2004

Vår ref: 200401469 SM /RH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING FRA PERSONVERNOMBUDET

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.11.2004. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 07.12.2004. Meldingen gjelder prosjektet:

11774

*En beskrivelse av forhold som vurderes som sentrale for at oppnådd
tegnspråkkompetanse skal beholder og brukes i en kommune*

Behandlingsansvarlig

Universitetet i Oslo, ved institusjonens overste leder

Daglig ansvarlig

Arnfinn Muruvik Vonen

Student

Lena Domben

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS er utpekt som personvernombud av Universitetet i Oslo, jf. personopplysningsforskriften § 7-12. Ordningen innebærer at meldeplikten til Datatilsynet er erstattet av meldeplikt til personvernombudet.

Personvernombudets vurdering

Etter gjennomgang av meldeskjema og dokumentasjon finner personvernombudet at behandlingen av personopplysningene vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Dette betyr at behandlingen av personopplysningene vil være unntatt fra konsesjonsplikt etter personopplysningsloven § 33 første ledd, men underlagt meldeplikt etter personopplysningsloven § 31 første ledd, jf. personopplysningsforskriften § 7-20.

Unntak fra konsesjonsplikten etter § 7-27 gjelder bare dersom vilkårene i punktene a) – e) alle er oppfylt:

- førstegangskontakt opprettes på grunnlag av offentlig tilgjengelige registre eller gjennom en faglig ansvarlig person ved virksomheten der respondenter er registrert,
- respondenten, eller dennes verge dersom vedkommende er umyndig, har samtykket i alle deler av undersøkelsen,
- prosjektet skal avsluttes på et tidspunkt som er fastsatt før prosjektet settes i gang,
- det innsamlede materialet anonymiseres eller slettes ved prosjektavslutning,
- prosjektet ikke gjør bruk av elektronisk sammenstilling av personregistre.

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47/22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47/73 59 19 07. kyrre.svanes@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47/77 64 43 36. nsdmas@svt.uit.no

200401469 SM /RH

2

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres slik det er beskrevet i vedlegget.

Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Ny melding

Det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de punktene som ligger til grunn for personvernombudets vurdering.

Selv om det ikke skjer endringer i behandlingsopplegget, skal det gis ny melding tre år etter at forrige melding ble gitt dersom prosjektet fortsatt pågår.

Ny melding skal skje skriftlig til personvernombudet.

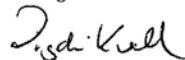

Offentlig register

Personvernombudet har lagt ut meldingen i et offentlig register, www.nsd.uib.no/personvern/register/

Ny kontakt

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2006, rette en henvendelse angående arkivering av data benyttet i prosjektet.

Vennlig hilsen


Vigdis Kvalheim
Siv Midthassel

Kontaktperson: Siv Midthassel tlf: 55588334

Vedlegg: Personvernombudets vurdering

Kopi: Lena Domben
Øvre gate 24
6004 ÅLESUND